



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012/2013

**SARA CRISTINA
RAMOS ALVES**

BRINCAR E APRENDER NO ESPAÇO EXTERIOR



Universidade de Aveiro
Ano 2012/2013

Departamento de Educação

**SARA CRISTINA
RAMOS ALVES**

**BRINCAR E APRENDER NO ESPAÇO
EXTERIOR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e aos meus avós que sempre acreditaram em mim!

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (arguen

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Marlene Migueis, que me orientou durante estes “longos” meses e enriqueceu ainda mais o meu conhecimento.

À professora Gabriela Portugal, pois as suas aulas e todo o conhecimento que me forneceu e a paixão que demonstrou pelo brincar e por tudo o que envolve o ser único que é a criança, foram os causadores para que esta investigação surgisse.

À professora Filomena Martins, por me ter tornado uma pessoa mais reflexiva.

À educadora Laura Abade, que tanto me ensinou em tão pouco tempo.

Às minhas colegas e amigas: Joana (companheira de estágio) com quem tanto aprendi, discuti, cresci e sorri; Fátima por ter estado sempre presente quando precisava e pelos momentos de sintonia e maluquice que partilhamos; Gama e Lisete por todo o companheirismo e amizade que criámos nos últimos tempos.

Aos meus pais, que sempre apoiaram as minhas escolhas, que foram os principais responsáveis e impulsionadores pela concretização deste percurso, por me possibilitarem a frequência no ensino superior, criando-me condições para voar sempre mais alto, por aturarem os meus desvaneios e teimosia.

Aos meus avós, por todas as ajudas que se esforçaram sempre por dar, pelo carinho e amor dado e ainda por todo o incentivo que me deram ao longo da vida.

Ao Zé, pelas palavras que só ele me sabe dar, pelo acompanhamento no primeiro dia de ida à universidade, e restante tempo tanto ao nível académico como pessoal, pelas discussões produtivas sobre educação das crianças deste nosso país.

À minha restante família, por todo o apoio dado e palavras amigas proferidas, nos momentos precisos e por me ajudarem quando necessário.

Aos amigos: Júlio por ser um amigo de todos os tempos; Adriana com quem tenho tantas conversas educativas; à Maria João pela sua amizade e companheirismo.

À tia Tina por me contar tanto da sua história como professora e por toda a sua querida amizade.

Aos “sogros” por toda a sua amizade, preocupação e alegria com que me brindaram nas várias fases da minha vida académica.

A todos os restantes presentes e não presentes que contribuíram para a pessoa que sou hoje.

palavras-chave

desenvolvimento, brincar, currículo emergente, espaço exterior

resumo

Os tempos que vivemos refletem um período de grandes mudanças tanto ao nível social como educativo. Observamos uma infância cada vez mais preenchida com atividades curriculares e extra curriculares e um tempo menor para brincar livre e espontaneamente. O mesmo se observa nos jardins de infância quando nos deparamos com frequência com práticas curriculares centradas essencialmente no espaço interior e com um contacto muito reduzido com o exterior.

Este estudo, realizado num Jardim de Infância do concelho de Ílhavo, insere-se numa investigação qualitativa com características de investigação-ação e tem como objeto de estudo investigar sobre o espaço exterior como potenciador de aprendizagem.

A análise dos dados permitiu-nos perceber que o brincar no espaço exterior proporciona níveis de bem-estar e implicação elevados, promovendo aprendizagens significativas. Estas atividades, desenvolvidas segundo as características da atividade orientadora de ensino, permitem à criança definir e tomar consciência das ações necessárias para, através do brincar, resolver situações-problema do quotidiano.

keywords

development, play, emergent curriculum, outdoor.

abstract

The times we live reflect a period of major changes, both on social as on educational levels. We regard a childhood with growing curricular and extracurricular activities and less time to play free and spontaneously. The same is observed in kindergarten when we encounter often curricular practices focus mainly on interior space and with a very limited contact with the outside.

The present study was conducted in a kindergarten in Ílhavo county and forms part of a qualitative type action-investigation that has the aim to investigate the outdoor has a learning enhancer.

The data analysis allowed us to understand that playing outdoor provides high levels of well-being and involvement, promoting significant learning. These activities, developed according to the characteristics of the teaching focus activity, allow the child to set and become aware of actions required to solve problem-situations in the quotidian through playing.

Índice Geral

Índice de Tabelas	ii
Índice de Figuras	iii
Índice de Fotografias	iv
Índice de Gráficos.....	v
Lista de Anexos	vi
Lista de abreviaturas	vii
Introdução.....	1
Parte 1. Enquadramento Teórico	7
Capítulo 1. O desenvolvimento da criança.....	9
1.1 Cultura e desenvolvimento	9
1.2 Brincar como atividade humana	13
1.3 O ensino e a aprendizagem como atividade	15
1.4 Atividade Orientadora de Ensino	16
Capítulo 2. A atividade principal da criança – o brincar	21
2.1 O brincar	21
2.2 Importância do espaço exterior.....	25
Parte 2. Enquadramento empírico	29
Capítulo 3. Caracterização do contexto.....	31
3.1 O contexto educativo	31
3.2 O espaço educativo	31
3.3 As crianças.....	33
3.4 As rotinas.....	36
Capítulo 4. Projeto de Intervenção e Investigação	39
4.1 O início do projeto.....	39
4.2 Porquê este objeto de estudo?.....	40
Capítulo 5. Opções metodológicas	43
6.1 Atividades desenvolvidas	49
Considerações finais	85
Referências Bibliográficas.....	93
Webografia	99
Anexos.....	101

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização do grupo: idade, frequência no jardim de infância e profissão dos pais	30
Tabela 2 - Atividades desenvolvidas	41
Tabela 3 - Análise da atividade Funeral do gafanhoto segundo as características da AOE	47
Tabela 4 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização de toda a atividade Funeral do gafanhoto	48
Tabela 5 - Aprendizagens promovidas relativamente às várias áreas de conteúdos	51
Tabela 6 - Análise da atividade Caça aos “bichos” segundo as características da AOE	56
Tabela 7 - Aprendizagens promovidas relativamente às várias áreas de conteúdos	61
Tabela 8 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização de toda a atividade Caça aos “bichos”	62
Tabela 9 - Brincadeiras realizadas pelas crianças, de acordo com os elementos introduzidos no espaço exterior	64
Tabela 10 - Análise da atividade Apareceram objetos novos no nosso recreio! segundo as características da AOE	68
Tabela 11 - Aprendizagens promovidas relativamente às várias áreas de conteúdos	71
Tabela 12 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização da atividade Apareceram objetos novos no nosso recreio!	72
Tabela 13 - Aprendizagens promovidas relativamente às várias áreas de conteúdos	76
Tabela 14 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização da atividade As pedras que apanhamos hoje!	77

Índice de Figuras

Figura 1 - Quadro conceptual do Modelo Ecológico de Brofenbrenner, segundo Portugal (1992)	8
Figura 2 - Características da atividade orientadora de ensino segundo Migueis (2010, p.63)	14
Figura 3 - Características da atividade orientadora de ensino adaptado de Migueis (2010)	41

Índice de Fotografias

Fotografia 1 - Crianças a abrirem um buraco para enterrar o gafanhoto	44
Fotografia 2 - Crianças a colocarem no buraco o resto da areia e ervas que apanharam	45
Fotografia 3 - C21 a apanhar terra	45
Fotografia 4 - C18 apanha algumas pedras para colocar no buraco onde foi enterrado o gafanhoto	45
Fotografia 5 - Cartaz feito pelas crianças com o nome dado ao gafanhoto assim como a data da sua morte	46
Fotografia 6 - Crianças sinalizam o local onde foi enterrado o gafanhoto com um cartaz	46
Fotografia 7 - Crianças a construirem a "caixa dos bichos"	54
Fotografia 8 - C12 e C19 procuram insetos	54
Fotografia 9 - C10 à procura de insetos no relvado do recreio	54
Fotografia 10 - C1 à procura de insetos com uma lupa	55
Fotografia 11 - Visualização com uma lupa dos "bichos" apanhados	55
Fotografia 12 - Um dos insetos apanhados pelas crianças	56
Fotografia 13 - Um dos desenhos realizados pelas crianças com os paus que apanharam	64
Fotografia 14 - C11 e C13 a fazerem música com paus que apanharam	65
Fotografia 15 - C3, C4 e C6 a apanharem fitas de palmeiras para fazerem os enfeites de uma festa de aniversário	65
Fotografia 16 - C2 a varrer as folhas com um ramo de um arbusto	66
Fotografia 17 - C21 a apanhar pedras e a fazer a sua coleção	73
Fotografia 18 - Registo da coleção de pedras da C21 realizado em conjunto com mais três crianças (C12, C18 e a C25)	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das crianças por faixa etária	28
Gráfico 2 - Percentagem de utilização atribuída a cada elemento introduzido	67

Lista de Anexos

Anexo 1 – Níveis de bem-estar emocional

Anexo 2 – Níveis de implicação

Lista de abreviaturas

PPS – Prática pedagógica supervisionada

PPS A1 – Prática pedagógica supervisionada A1

PPS A2 – Prática pedagógica supervisionada A2

SIE – Seminário de investigação educacional

UC – Unidade(s) Curricular(es)

AOE – Atividade orientadora de ensino

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce

Jl – Jardim de infância

ATL – Atividades de tempos livres

SAC – Sistema de acompanhamento de crianças

UNICEF - United Nations Children's Fund (em português: Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

A sociedade que conhecemos foi outrora diferente no que diz respeito ao contacto com a natureza e relativamente à quantidade e qualidade do tempo de lazer das crianças. Hoje em dia vemos crianças fechadas em suas casas, constantemente à frente de uma televisão, de uma consola ou de um computador. Vão muito raramente para o espaço exterior ou para parques infantis para brincarem com outras crianças, para mexerem em terra, areia ou contactarem com outros elementos da natureza. Simultaneamente observamos espaços infantis cada vez mais cimentados nos quais se esquece a fauna e a flora e tudo o que o contacto com estas pode ter de significativo para o desenvolvimento da criança. Para além disto, é perceptível um espaço temporal cada vez mais reduzido para que as crianças possam realizar as suas brincadeiras, estando mais rodeadas de objetos informáticos, como já referimos, mas também mais ocupadas em atividades extra curriculares que, apesar de permitirem o desenvolvimento intelectual, fazem com que os mais novos tenham um tempo mais restrito para as suas brincadeiras espontâneas e livres.

O brincar tem grande importância, principalmente na idade pré-escolar, pois contribui para o desenvolvimento da criança. É também algo que proporciona liberdade de criatividade e imaginação e é de extrema importância no processo de socialização e de aprendizagem da criança. Através do brincar, a criança tem a oportunidade de contactar com situações em que, além do vínculo com diferentes tipos de objetos, podem ser desenvolvidos aspetos cognitivos e emocionais. Por vezes, aquilo que a criança não consegue aprender sozinha, consegue-o por meio da mediação do brincar, pois através deste é possível abordar-se variados conceitos de forma lúdica. As situações lúdicas, para além de proporcionarem momentos de prazer, permitem que a criança resolva situações problemáticas e sinta motivação para ultrapassar obstáculos que lhe ocorram ao longo da vida.

Com o desenrolar das dinâmicas no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apercebemo-nos da importância que o espaço exterior e o brincar neste mesmo espaço tinham na vida das crianças com as quais contactámos. Na sala de Jardim de Infância, na qual desenvolvemos a PPSA1 e A2, foi-nos possível observar que as crianças tinham um interesse especial em contactar com tudo o que pertencesse à natureza e em realizarem muitas das suas brincadeiras no espaço exterior. Embora este contexto educativo tivesse muito poucos elementos naturais, pois não havia uma caixa de areia, árvores, entre outros elementos, as crianças conseguiam explorar até ao mais ínfimo

pormenor tudo o que existia no espaço exterior desta escola. Assim, por exemplo, ao invés de utilizarem areia, estas crianças arranjavam maneira de substituir este elemento, inexistente no espaço ao ar livre, por uma espécie de cimento misturado com terra já muito deteriorada. Apesar de ser visível a necessidade em contatarem com a natureza, também era possível observar a forma de arranjar alternativas à escassez de elementos naturais neste espaço. Assim, era visível um espaço que apesar de primar pela sua escassez de elementos naturais era repleto de potencialidades.

Com isto, e considerando a nossa perspetiva sobre a importância do brincar no espaço exterior, determinámos como primordial procurar ampliar as vivências de cada criança no espaço exterior, com todos os elementos aí existentes, com as brincadeiras e com todas as outras crianças, pois para estas *a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta* (Borba, 2007, p.12). Pretendemos, assim, explorar todo o potencial que o espaço exterior tinha para oferecer. Para tal, para além de valorizarmos o acesso livre da criança a materiais e objetos do exterior, foi essencial para o desenvolvimento de todo o projeto, desencadear e/ou aproveitar experiências significativas que exponenciassem momentos de desenvolvimento e aprendizagem. Deu-se destaque não à iniciativa do adulto, mas sobretudo à iniciativa da criança, às suas motivações e necessidades, à sua cultura e à implicação e desejo em participar nas atividades sugeridas ou que surgissem de uma situação emergente.

Neste sentido, o objetivo do presente relatório de estágio é o de investigar sobre o espaço exterior como potenciador de aprendizagem, compreendendo, assim, qual a contribuição do brincar como recurso didático tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo mas também afetivo e social das crianças em questão.

Com isto, optámos por recorrer a autores como Vygotsky, Leontiev, Kishimoto, Rogoff, entre outros, que consideram que a criança interage desde cedo com a cultura em que está inserida por meio do brinquedo e do brincar, sendo que este último é visto como a atividade principal da criança em idade pré-escolar assim como a atividade fundamental para o desenvolvimento infantil.

Neste sentido, temos como suporte teórico da investigação, as teorias nas quais se destaca as visões essencialmente social e cultural no processo de aprendizagem e onde nos é possível conhecer melhor a dialética entre indivíduo e meio e, também, o respetivo

desenvolvimento dos processos psicológicos humanos através da atividade prática, mediada culturalmente.

Assim, no que diz respeito à estrutura deste trabalho, na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico que contempla uma reflexão sobre a nossa perspetiva relativamente ao desenvolvimento da criança e sobre a atividade principal da criança, o brincar, tendo sempre em vista o espaço exterior como forte potenciador de desenvolvimento e aprendizagem.

Na segunda parte explicitamos o enquadramento empírico, no qual se destacará todo o percurso desenvolvido. No capítulo 3, far-se-á uma análise do contexto educativo e das crianças que o constituem. O capítulo 4 contém a descrição do projeto de intervenção e de investigação, bem como, do objeto de estudo e dos objetivos tanto didáticos, como investigacionais que definimos. No capítulo 5, apresentamos a metodologia de trabalho que definimos para a realização do projeto. O capítulo 6, diz respeito à apresentação e descrição das dinâmicas assim como a análise dos respetivos dados recolhidos no decurso das mesmas. Por último, nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos com este projeto.

Parte 1. Enquadramento Teórico

Capítulo 1. O desenvolvimento da criança

1.1 Cultura e desenvolvimento

Incorporar as ideias de Vygotsky na educação de infância tem potencialidades para mudar as nossas sociedades; valorizar e melhorar as interações sociais e promover a participação de cada um na sociedade civil.

Vonta (2009; p. 23)

Ao pensarmos no processo de desenvolvimento da criança, devemos ter em conta que este acontece tanto através de processos de desenvolvimento natural como de processos de desenvolvimento cultural. As características humanas não nascem com o indivíduo, desenvolvem-se em interação dialética entre o homem e o meio externo.

Para melhor compreendermos esta perspetiva de desenvolvimento podemos recorrer a Rogoff (2005) que refere o desenvolvimento como um processo no qual os indivíduos se transformam ao participar em atividades culturais, originando transformações nas suas próprias comunidades culturais. Assim, torna-se importante compreender a interação do sujeito com o meio que o rodeia. Vygotsky (1991) fundamenta-se na ideia de que o processo de desenvolvimento depende da relação do indivíduo com o meio e com os seres humanos. Para o autor, quanto mais rico em estímulos for o ambiente em que se insere a criança, mais esta se desenvolverá.

Portugal (1992), também corrobora esta ideia ao afirmar que o indivíduo é encarado como um ator do seu próprio desenvolvimento, movendo-se, reestruturando e recriando o meio com o qual se relaciona diretamente. Mas não é somente o indivíduo que atua sobre o meio, o meio também exerce influência no desenvolvimento do indivíduo. Assim sendo, a relação existente entre o indivíduo e o meio é uma relação recíproca, onde os fatores ambientais também têm um papel significativo no crescimento e desenvolvimento da criança. Segundo a mesma autora, Bronfenbrenner desenvolveu um modelo que nos mostra um organismo, em processo de mudança, realizando interações com um ambiente também ele em constante mudança (Portugal, 1992). Relativamente ao ambiente de que falamos, este encontra-se representado por um conjunto de quatro sistemas interativos entre si e

progressivamente mais abrangentes. Uns mais próximos do sujeito, onde são diretamente experienciados e os quais influenciam as condições do seu desenvolvimento. São então: Estes sistemas são, segundo Portugal (1992):

- Microsistema – contexto imediato com que a pessoa interage e no qual se integra em actividades, papéis e relações interpessoais particulares, durante um certo período de tempo. A especificidade de cada um varia em função das suas características físicas e sociais, influenciando de forma diferenciada a qualidade das interacções e desse modo a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos (Portugal, 1992, p. 38);
- Mesossistema – compreende as inter-relações entre dois ou mais contextos em que a pessoa participa activamente num momento preciso da sua vida (Portugal, 1992, p. 39);
- Exossistema – um ou mais contextos que não incluem a pessoa como participante activo, mas nos quais ocorrem situações que vão afectar o que ocorre no contexto imediato ou são por este afectadas e, em consequência, delimitam o que aí se passa (Portugal, 1992, p. 39);
- Macrossistema – compreende o nível mais global e externo do ambiente ecológico. Consiste num conjunto de crenças, atitudes, tradições, valores, leis, que caracterizam a sociedade, a cultura ou subcultura em que o sujeito em desenvolvimento se integra (Portugal, 1992, p. 39).

Posto isto, podemos dizer que a interação entre o indivíduo e o contexto, designada por Bronfenbrenner por processos proximais, varia em função das características da pessoa, do contexto em que o sujeito está inserido e do tempo. Como refere Portugal (1992), o desenvolvimento do indivíduo e a compreensão de cada pessoa exige, *que se considerem sistemas de interacção multipessoais e que transcendam as situações e os contextos imediatos em que ela se desenvolve* (citado por Migueis, 2010, p. 44). Com o esquema que se segue (Cf. Figura 1) podemos perceber melhor o que acabamos de referir.

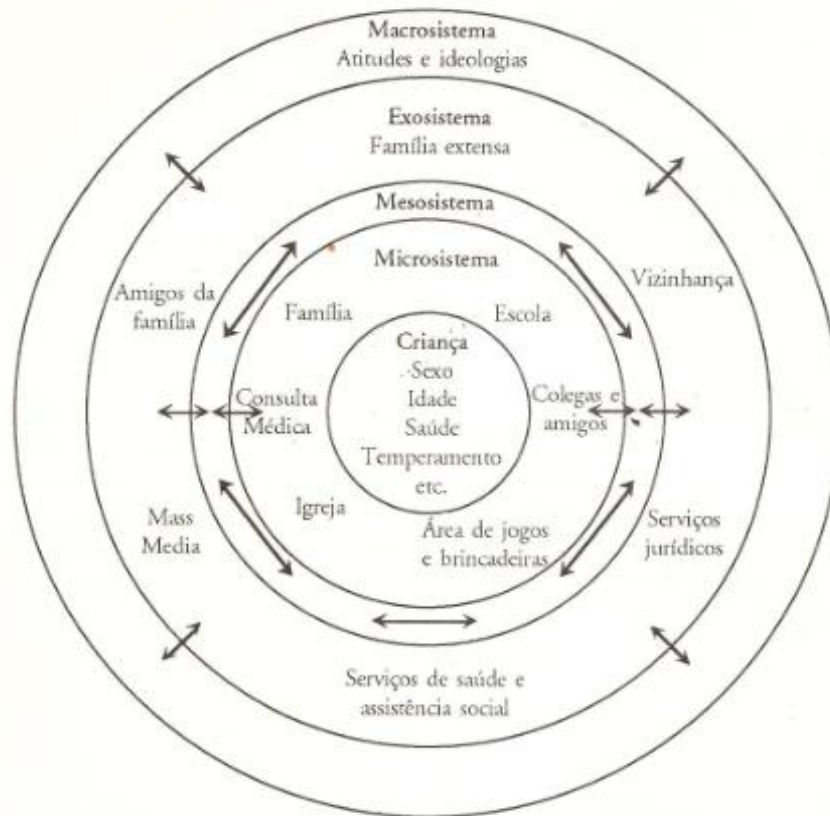


Figura 1 - Quadro conceptual do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, segundo Portugal (1992)

Segundo Portugal (1992), *o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e as suas mais directas interações são realizadas com o microsistema estando outros contextos mais vastos envolvidos: mesosistema, exosistema e macrosistema* (p. 40). A autora refere que não existe oposição entre indivíduo e meio mas sim interação, onde o homem se desenvolve e aplica a sua “subjectividade” criando e recriando a cultura (Portugal, 1992, p. 113). Neste processo de subjectividade, gerado pela relação do indivíduo com o meio, Vygotsky define dois tipos de funções psicológicas determinantes em todo o processo: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As primeiras são de origem biológica e estão presentes em crianças e animais. Caracterizam-se pelas ações involuntárias, pelas reações automáticas e são controladas pelo ambiente que nos rodeia. As segundas, contrariamente às elementares, são de origem social e só marcam presença no homem. Caracterizam-se pela intencionalidade das ações, incluem a consciência, o planeamento, as ações voluntárias e o pensamento. Estas funções psicológicas superiores resultam da interação de fatores biológicos, ou seja, da relação entre funções psicológicas

elementares e os fatores culturais. Estas funções psicológicas superiores têm origem sociocultural, uma vez que são resultado da interação do indivíduo com o seu contexto sócio-cultural.

Esta interação ou relação de que falamos é realizada entre o sujeito e os objetos através da mediação por meio de signos, da palavra e de instrumentos/ferramentas culturais. Vygotsky sustenta que os signos são necessários à aprendizagem dos homens. Pôde concluir tal afirmação ao comparar a inteligência dos homens ao comportamento dos animais, pois percebeu que os animais não são capazes de criar instrumentos, de criar signos como todos os seres humanos de todas as culturas o fazem. Assim, demonstra que os instrumentos ou signos servem como mediadores, uma vez que constituem um forte intermediário para a aprendizagem, sendo necessária a sua internalização, de forma a *transformar os instrumentos culturais externos (...) em instrumentos psicológicos internos* (Yudina, 2009, p. 4).

Segundo Luria (1988), Vygotsky deu especial ênfase ao papel da linguagem *na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento* (p. 26). A linguagem é o principal instrumento de mediação na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É importante falarmos deste instrumento de comunicação pois é através deste que o sujeito se apropria do mundo externo, interage com o meio, interpreta informações, conceitos e significados. A linguagem é, então, convertida em linguagem interna, pois *transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança* (Vigotskii, 1988, p. 114).

A criança integra-se desde o nascimento numa história e numa cultura, mas não devemos entender este processo como um determinismo histórico e cultural como se, passivamente, a criança absorvesse determinados comportamentos e posteriormente os reproduzisse. Esta participa ativamente da construção da sua própria cultura e da sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais (Moura, 2010).

Apesar de Vigotskii (1988) afirmar que a aprendizagem se faz, também, na vivência da criança antes de ingressar num contexto educativo, para o mesmo é ainda mais significativa a aprendizagem que a criança realiza no meio escolar, pois como este diz dá-se a produção de algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Tendo isto

em conta, o adulto num contexto educativo deve proporcionar às crianças situações novas e ricas em estímulos, indo ao encontro dos interesses de cada uma, de forma a permitir-lhes uma mais significativa envolvência, podendo assim tirar mais partido das várias situações originando-se mais aprendizagem e desenvolvimento.

1.2 Brincar como atividade humana

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem primeiro a nível social para depois se transformarem a nível individual, pelo processo de internalização. Este pode ser entendido como a reconstrução interna de uma operação externa, onde uma série de transformações se processam. No que diz respeito à criança, este processo acontece quando esta domina e se apropria do mundo que a rodeia.

O desenvolvimento psíquico do homem realiza-se, segundo Vygotsky (1991), através do processo de internalização, onde as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se com base nas relações interpessoais (atividade coletiva), ou seja, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem primeiro no nível social (interpessoais) e depois no individual (intrapessoais). É assim que o indivíduo se apropria de conceitos, de significados e da experiência social.

A aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Um local privilegiado para se dar a apropriação de conhecimentos é na escola, onde devemos necessariamente assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim. Isto pode-se verificar no que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades de um Jardim de Infância em áreas, sendo que ao brincar a criança poderá através de cada uma das áreas desenvolver aprendizagens e quanto mais for essa variedade de espaços, mais aprendizagens e desenvolvimento poderão ocorrer, facilitando a sua apropriação do mundo. Vygotsky (1991) e Leontiev (2006) afirmam que o brincar da criança não é uma atividade instintiva, mas sim objetiva, pois por meio dela apropria-se do mundo real. O brincar é assim um dos pontos mais importantes na vida da criança, uma vez que é a sua atividade principal e através da qual se humaniza.

Segundo Leontiev, o homem só se torna humano quando se apropria da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu. É a partir da atividade humana que o indivíduo se desenvolve, sendo esta considerada como unidade básica de compreensão do desenvolvimento psíquico do homem, o qual se realiza, através do processo de internalização. A atividade humana pressupõe a atividade realizada pelo ser humano, então, como tal, é importante entender também o conceito de atividade principal ou atividade dominante. Para Leontiev (2006), é dentro desta que se formam ou reorganizam determinados processos psicológicos. As mudanças psicológicas mais relevantes na personalidade da criança dependem profundamente da atividade principal. Importa referir que esta não é sempre a mesma ao longo da vida do sujeito variando consoante o estágio de desenvolvimento em que este se encontra. Migueis (2010) afirma que *podemos considerar a atividade como um sistema dinâmico, mediador entre o indivíduo e a cultura* (p. 55). Assim, torna-se compreensível o papel da atividade humana no processo de humanização, visto que, segundo Moura (2010), o ser humano desenvolve-se psiquicamente a partir da atividade humana e é através desta que ocorre o processo de humanização. Pensando na educação, torna-se fácil de compreender esta como um instrumento que permite a apropriação da cultura, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se e herdam a cultura da humanidade.

A atividade humana é a unidade básica para a compreensão do desenvolvimento psíquico do indivíduo, servindo para responder às necessidades sentidas pelo mesmo através da organização e concretização das suas próprias ações. Falar da atividade principal não significa que esta seja a única atividade do sujeito mas sim a sua atividade dominante. Relativamente à criança importa referir que a sua atividade principal, até determinado estágio de desenvolvimento, é o brincar¹ passando de seguida para o estudo, não significando que a criança não possa dedicar-se ao brincar, mas o estudo passa a ser a atividade dominante desta. Ao dizermos que a atividade se altera consoante muda o lugar que o indivíduo ocupa no mundo das relações humanas, significa considerar os motivos que desencadeiam as várias ações do sujeito, pois o estabelecimento do motivo *permite o desenvolvimento de ações que se subordinam aos objetivos conscientes decorrentes da mobilização dos sujeitos, dos motivos, e das necessidades humanas* (Migueis, 2010, p. 52). Assim, podemos afirmar que o que desencadeia toda a atividade é, então, a existência de

¹ Mais à frente, no capítulo 2, falar-se-á da atividade principal da criança, o brincar.

uma necessidade. A necessidade ao determinar-se no objeto torna-se motivo da atividade, sendo aquilo que o estimula. O motivo é o que regula a atividade concreta do indivíduo (Migueis, 2010).

1.3 O ensino e a aprendizagem como atividade

Pensar o ensino e a aprendizagem como atividades significa *compreendê-los como processos de transformação do sujeito e da própria sociedade incluindo-se todo o seu processo de formação e de desenvolvimento psíquico*. Tanto o professor como o aluno *transformam-se no movimento interpsicológico gerado pela atividade de ensino, ao refletirem no coletivo, ao partilharem a prática e ao organizarem coletivamente as atividades de ensino* (Migueis, 2010, p.58).

A atividade de ensino, ou atividade do professor, deve-se à necessidade de organização do ensino articulando a teoria com a prática, com o objetivo de favorecer a apropriação de determinados conceitos (Migueis, 2010). É importante que o objeto de ensino se traduza como uma necessidade para o aluno, gerando assim a atividade do estudante, a atividade de aprendizagem. Assim o objeto a ser ensinado deve ser compreendido pelos alunos como objeto de aprendizagem. Tal facto só é possível se este mesmo objeto se tornar uma necessidade para eles. Uma vez que na estrutura do conceito de atividade a necessidade se materializa no objeto, tornando-o motivo da atividade, dando-se a mesma situação na atividade de aprendizagem (Moura, Araújo, Moretti et al, 2010).

A atividade de aprendizagem consiste na comunicação e repartição de ações com vista à solução coletiva de um problema comum. Esta é um processo que permite a transformação dos indivíduos envolvidos, num movimento interpsicológico estabelecido através da relação com os outros (Migueis, 2010). Para que a aprendizagem se concretize para o aluno e se possa designar como atividade, *a atuação do professor é fundamental ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino* (Moura, Araújo, Moriatti et al, 2010, p. 216). O professor deve assim organizar o ensino de forma a criar no aluno a necessidade da aprendizagem conceitual fazendo com que o motivo e o objeto da atividade coincidam. Isto leva-nos ao encontro do conceito de

Atividade Orientadora de Ensino, instrumento que procura a articulação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

1.4 Atividade Orientadora de Ensino

A atividade orientadora de ensino é um instrumento de ensino, definido por Moura (1996) como aquele *que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema* (citado por Bernardes e Asbahr, 2007, p. 335-336) e o de promover a aprendizagem conceitual. Assim, quando a AOE se constitui como um modo de ensino e de aprendizagem, esta tem uma dimensão de mediação, pois os sujeitos ao agirem num espaço de aprendizagem modificam-se tornando-se sujeitos com novos atributos. Esta tem, então, como elementos estruturantes a intencionalidade do professor contendo um conteúdo claro e bem definido, a explicitação de uma situação-problema desencadeadora de aprendizagem, uma necessidade, devido à busca de possíveis soluções como forma de resolução do problema encontrado. A atividade orientadora de ensino deve, ainda, ser lúdica/atrativa, contextualizada e deve estar bem definida a ação para que sejam concretizáveis as operações para atingir uma determinada ação.

Como já falamos, o principal aspeto que diferencia uma atividade de outra são os objetos distintos. O objeto de uma atividade é o que se designa por verdadeiro motivo. Este pode ser ideal ou material estando presente na percepção ou exclusivamente no pensamento e/ou imaginação (Leontiev, 1978). O conceito de atividade é diferente do conceito de ação pois enquanto numa atividade o objetivo coincide com o motivo, na ação verifica-se o contrário, ou seja, o objetivo pode não coincidir com o motivo que levou o indivíduo a realizá-la. A atividade é entendida como um sistema, no qual estão presentes várias ações. Podemos referir-nos à ação como um meio intermédio para concretizar a atividade (Leontiev, 1988). Apesar da distinção, a ação reside na atividade da qual faz parte, onde o seu objetivo é entendido de forma associada ao motivo da atividade à qual pertence. Quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a última transforma-se assim em atividade. Esta transformação dá-se quando o resultado da ação é mais significativo do que o motivo que levou à realização da própria atividade. Ao falar das ações é também

importante definir as suas operações. Estas dizem respeito ao modo de execução de uma ação (Leontiev, 2001). Com isto podemos constatar que uma atividade é regulada pelo motivo, sendo regida por ações que englobam objetivos específicos. A atividade deve ser dirigida para um determinado fim, o objetivo, sendo necessário haver uma necessidade para ser satisfeita com o desencadeamento da atividade para que o indivíduo se sinta mais motivado em ter um objetivo.

Importa ter em conta que *os sujeitos aprendem ao lidar com situações-problema geradoras de conflitos cuja superação os coloca diante de novos conhecimentos que mais tarde servirão de base para a solução de novos problemas* (Moura, 2001, p. 155). As características que acabam de ser mencionadas mobilizam-se inicialmente por meio da situação desencadeadora de aprendizagem e permitem que seja o elemento mediador entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Posto isto, não faz sentido que exista uma atividade de ensino se esta não originar uma atividade de aprendizagem e vice-versa. Na Figura 2 encontram-se sintetizadas as características da atividade orientadora de ensino, segundo Migueis (2010).

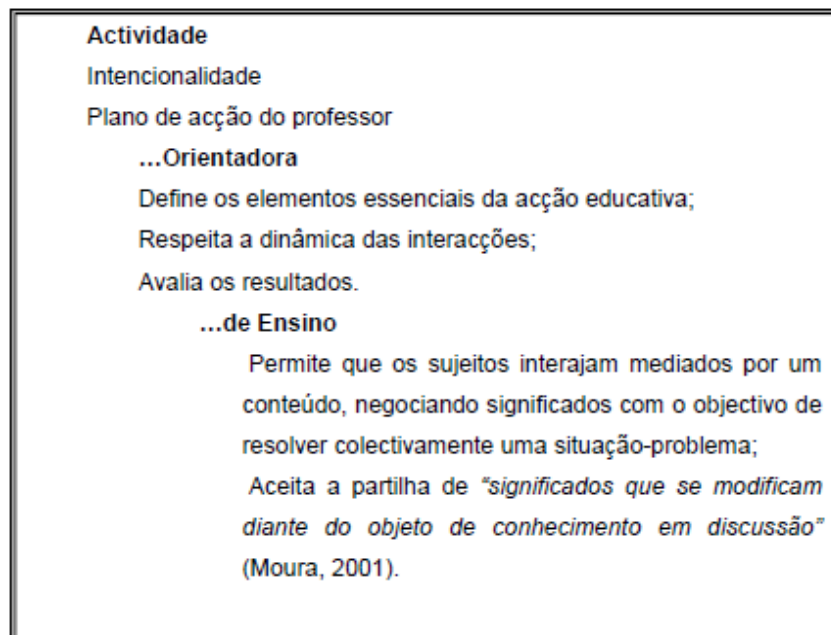


Figura 2 - Características da atividade orientadora de ensino segundo Migueis (2010, p.63)

A atividade orientadora de ensino define-se por ser orientadora porque ao ser proposta apenas define os elementos estruturais da ação educativa. O professor não possui o total

domínio do que pode acontecer na sala de aula, ou seja, não pode prever a forma como será desenvolvida a atividade. As crianças, ao interagirem entre si, partilham conhecimentos, e criam novas dinâmicas ou acontecimentos inesperados.

Para além deste fato, devemos ter consciência de que tanto o professor como o estudante, são sujeitos em atividade sendo portadores de conhecimentos, valores e afetividade (Migueis e Azevedo, 2007). Ter esta consciência é primordial para considerar a AOE como um processo de aproximação constante do objeto. Por isso, ao organizarmos atividades devemos ter sempre em conta que os indivíduos aprendem todos de formas distintas e que é através do enredo comunicativo que surge a construção de significado.

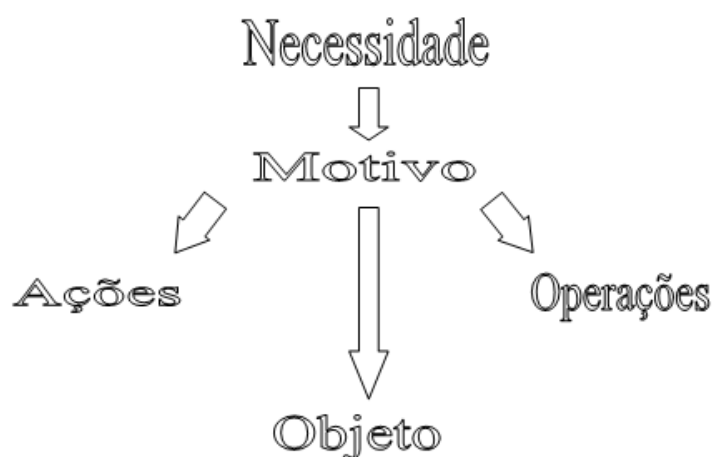


Figura 3 - Características da atividade orientadora de ensino adaptado de Migueis (2010)

Como já vimos, a atividade orientadora de ensino fundamenta-se nos pressupostos da teoria da atividade. Recorrendo à Figura 3, podemos ver quais os elementos que a constituem, sendo eles a necessidade, o motivo, as ações, as operações e o objeto da atividade. A atividade orientadora de ensino pressupõe a existência de uma situação-problema. Ao definir-se a situação-problema surge uma necessidade, a de procurar uma solução para dar resposta à situação-problema que surgiu. Isto fará com que se desencadeie uma situação de aprendizagem. Por conseguinte, como refere Migueis (2010), a necessidade encontra a sua determinação no objeto, tornando-se este no motivo da atividade, sendo o que a estimula (p.52). Ainda segundo a mesma autora, *o sujeito, movido pelo motivo, desenvolve ações, que se subordinam aos objectivos conscientes e desenvolve, também, operações consideradas como o modo de execução de uma acção*, assim a

articulação entre os motivos, as ações e as operações constituem a atividade (Migueis, 2010, p. 53 e 54).

Mas será a atividade orientadora de ensino apenas formadora do aluno? E do professor? Segundo Migueis (2010), a AOE *ao mesmo tempo que forma o aluno é também formadora do professor que em actividade reflecte sobre os resultados de suas acções de modo a redefinir novos modos de organizar a actividade educativa* (p. 62). A atividade orientadora de ensino é vista, então, como unidade formadora tanto do aluno como do professor uma vez que exige do professor uma busca constante da melhoria de ensino (Migueis e Azevedo, 2007).

Capítulo 2. A atividade principal da criança – o brincar

2.1 O brincar

*Se te dou uma bola é para brincar sem hora.
Se te dou uma flauta é para tocar toda hora.
Se te dou um tambor é para tocar com amor.
Se te dou uma peteca é para brincar sem pressa.
Brincando eu crio e recrio.
Eu invento e incremento.
(Daniela Gattai)*

Quem é que não gostava de brincar quando era mais novo? A brincadeira não era a atividade mais rica, mais significativa e à qual nos entregávamos por completo e com gosto?

Devemos ter respeito pela criança e perceber o significado e a importância que o brincar tem na vida de qualquer indivíduo (Abramovich, 1998). A mesma autora acrescenta que é, ao brincar, que a criança *se desenvolve, se expressa, experimenta, se experimenta, testa os brinquedos, se testa, [...] observamos uma criança à vontade, se descobrindo, percebendo o outro, explorando o objeto, partilhando, competindo, escolhendo entre outros e, por isso mesmo, se tornou tão significativo para nós desenvolvermos um projeto nesta área proporcionando em maior quantidade o manuseio de materiais, de cores, de tamanhos e de formas, de sons e cheiros, de texturas e resistências* (1998, p. 21).

Para muitos, o brincar da criança trata-se apenas de um momento de mera diversão e também distração, mas as brincadeiras da criança são e devem ser prioritárias no crescimento da mesma, pois impulsionam o seu desenvolvimento, possibilitando a constante construção da sua personalidade (Andreão, 2012). Segundo Vygotsky (1988) é através do brincar que a criança estabelece relações, contactando com o outro e também com a cultura e o meio que a envolve.

Quando a criança brinca espontaneamente, quer seja na sala do Jardim de Infância, no recreio, na rua, em casa, ou noutro local, esta não só se diverte como recria e interpreta o mundo à sua volta, desenvolvendo-se e articulando os *elementos de sua experiência, memória e imaginação e produz[indo] nova significação sobre a realidade, recriando e reinterpretando ativamente o meio a qual está inserida* (Andreão, 2012).

Um professor aprende mais sobre a criança quando a observa a brincar ao invés de a observar somente dentro de uma sala de aula ou de uma sala de atividades, pois, como refere Portugal (2009),

no brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (...) É tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades (p. 280).

A autora refere que *quando as crianças brincam elas resolvem problemas*, através da interação de umas com as outras e devido à ajuda que as crianças mais experientes dão na resolução da situação. A capacidade da criança em solucionar problemas, a partir da interação com os outros, decorre da zona de desenvolvimento proximal como refere Vygotsky, promovendo o desenvolvimento infantil. Neste sentido, também podemos chamar à ZDP, zona cooperativa do conhecimento (Vygotsky, 1991). A zona de desenvolvimento próximo é um domínio psicológico em constante transformação e refere-se, assim, ao caminho percorrido pelo indivíduo para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A criança encontra-se num determinado nível de desenvolvimento, definido pelo conjunto de atividades que consegue realizar por ela própria. Quando a criança se depara com uma situação que não consegue resolver sozinha recorre ao auxílio de um adulto ou outro colega capaz de a ajudar, para assim conseguir progredir no seu conhecimento e desenvolvimento. Assim atinge um outro nível de desenvolvimento, designado como nível potencial. Neste sentido, a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver sozinho um problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema

sob a orientação de um adulto ou de outro companheiro com um melhor conhecimento, chama-se Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky (1991) ressalta que tanto pela criação da situação imaginária, como por meio da definição de regras específicas, o brincar gera a zona de desenvolvimento proximal da criança, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A zona de desenvolvimento proximal permite ao professor prever o que a criança será capaz de atingir assim como achar o estado de desenvolvimento cognitivo em que se encontra (Fossille, 2010).

Como refere Moyles (2002) *o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades* (p. 12). Isto permite ao professor compreender em que nível de aprendizagem e de desenvolvimento a criança se situa, possibilitando ao adulto promover condições para novas aprendizagens na criança. O brincar permite, ainda, ajudar as crianças a desenvolver confiança em si próprias e nas suas capacidades, ajudando-as, em situações sociais, a julgar todas as variáveis presentes nessas interações e a ser empático com os outros.

Com tudo o que tem sido dito, podemos referir, segundo o mesmo autor, alguns princípios sobre o brincar:

O brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar; o brincar é necessário para as crianças e para os adultos; o brincar não é o oposto do trabalho, ambos são parte da nossa vida; o brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre; a exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo professor; o brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade; (...) o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem (Moyles, 2002, p.29).

Todo o professor/educador pode e deve considerar o brincar como mais uma estratégia de ensino/aprendizagem, pois toda a criança aprende significativamente através do brincar.

Tanto os adultos como as crianças brincam e é benéfico para ambas as partes que o façam juntas, sempre que possível, pois permite um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e do mundo social.

Segundo Kishimoto (1996), os paradigmas de Vygotsky *para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos históricos-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano* (p.32 e 33). Assim, *toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais* (p. 33). Através do brincar a criança tem a oportunidade de experimentar variados comportamentos que na realidade nunca os experimentaria devido ao medo de errar ou de ser punida. O prazer e a motivação impulsionam explorações livres, sendo que a *conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca* (Kishimoto, 2008, p. 140 e 143).

O brincar apresenta, ainda, um potencial para a descoberta das regras e da aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois no que diz respeito ao primeiro aspeto, *o aparecimento de ações iniciadas pela própria criança [...] representa o domínio das regras da brincadeira* (Kishimoto, 2008, p. 142). Relativamente ao segundo aspeto, aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança ao brincar com outras crianças ou até mesmo com um adulto realiza uma ação comunicativa através dessa mesma interação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo, contactando com as expressões linguísticas dos vários sujeitos potenciando assim o desenvolvimento da sua própria linguagem. Além de pensar no brincar como algo que promove o desenvolvimento da criança, devemos ter em conta, também, que o brincar é um direito desta.

Toda a criança tem o direito de brincar. Uma vez que o brincar para a criança é tão importante e tem um valor tão significativo, foi incluído na Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste documento, a UNICEF (1990) situa o direito de brincar no Artigo 31º, que nos diz:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na

vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (UNICEF, 1990, p. 22)

O brincar, o jogar, não é um luxo a ter em conta depois de outros direitos. É uma componente essencial e integral da vida de qualquer ser humano. Reconhecer a importância do jogo na vida das crianças constitui um pilar indispensável para posteriormente o respeitar e promovê-lo como um direito de todos.

Desde os primeiros meses de vida o brincar tem um papel fundamental e central no desenvolvimento de vínculos afetivos importantes com os outros e é um passo significativo para a resiliência. Brincar com os outros requer um constante cuidado, uma leitura/atenção e um saber diferenciar as intenções dos outros para assim ajustar o comportamento. É evidente que estes componentes inter-relacionados melhoram o repertório de habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças. A capacidade das crianças brincarem terá um impacto positivo na sua saúde, bem-estar e desenvolvimento.

2.2 Importância do espaço exterior

Pelo que podemos observar em muitos contextos educativos, o espaço exterior destina-se apenas à hora do intervalo das atividades escolares, quando as crianças saem para o recreio como se o momento destinado à aprendizagem se fizesse somente entre as quatro paredes de uma sala. Este facto faz com que haja, cada vez mais, uma delimitação espacial, aplicando a cada área da escola ou Jardim de Infância uma finalidade, ou seja, a sala de aula é o local destinado a aprendizagem e o espaço do recreio destina-se apenas a um tempo de brincadeira e de lazer e não mais que isso. Olhar o brincar no exterior, nesta perspetiva, significa reconhecer sua potencialidade enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Como refere Würdig (2010) *o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica* (p.90). Também é importante referir que o recreio não por deve ser entendido apenas como um espaço de pura brincadeira, mas também como um espaço de significativas aprendizagens que surgem espontaneamente quando a criança se encontra a brincar ou a explorar todo o

imenso mundo que tem à sua frente. Todo o espaço exterior constitui um currículo oculto também gerador de múltiplas aprendizagens.

Torna-se cada vez mais importante que o adulto perceba que deve proporcionar à criança oportunidades para que esta possa desenvolver atividades num ambiente natural através da exploração, da descoberta e, também, da sua própria imaginação.

Como já foi referido anteriormente, o recreio devia tornar-se um prolongamento da sala de atividades pois, para além de tudo o que já foi dito, este local também dá uma excelente ajuda a todos os profissionais de educação, dando-lhes a possibilidade de observarem as crianças a agirem, a organizarem-se, e entre muitos outros aspetos, a conviverem, construindo, assim, o que Corsaro (2002) chama de cultura de pares.

2.2.1 O espaço como terceiro educador

No currículo de Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo tem um lugar de destaque na intervenção educativa e, por isso, também os modelos pedagógicos definem linhas orientadoras para a organização dos espaços.

Uma vez que este projeto se centrou no potencial do espaço exterior para a aprendizagem das crianças considerámos pertinente aprofundarmos a perspetiva da abordagem curricular de Reggio Emilia, sobre os espaços, que os considera como um terceiro educador. Tanto o espaço como os materiais são, ou devem ser, cuidadosamente planeados por todos os intervenientes, de forma a promover e facilitar *“a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo: educadores, elementos da equipa, pais e crianças”* (Lino, 1998, p. 107). Segundo Gandini (1999), Malaguzzi refere-nos que

o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...] contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (p. 157).

Quando falamos em espaço, não nos podemos centrar apenas no espaço da sala de atividades ou sala de aula, pois também o espaço exterior deve ser planeado e organizado de forma a ser um prolongamento do espaço interior como já referimos. O espaço deve ser previamente pensado para as crianças, de forma a proporcionar oportunidades para que estas desenvolvam os seus próprios projetos. Uma vez que o espaço é também um potenciador de aprendizagens, ele deve ser flexível de modo a dar resposta aos variados projetos que surgem ao longo do tempo. O papel do educador é ter sempre em atenção o percurso dos projetos para orientar as crianças de modo a usarem da melhor forma os recursos que têm à sua disposição. Segundo Gandini (1999), *o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento* (p.157).

Na abordagem de Reggio Emilia *o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado* (Gardner, 1999, p.x). Este desenvolvimento intelectual das crianças é incentivado *por meio de um foco sistemático sobre a sua representação simbólica* onde as crianças são *encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão* (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.21), sejam eles desenhos, palavras, pinturas, colagens, dramatizações entre muitos outros.

Os professores que optam por esta abordagem educativa não valorizam apenas o espaço da sala de atividades e o da escola, mas também todos os espaços envolventes à mesma, considerando-os *como extensões do espaço da sala de aula* (Gandini, 1999, p.148). Parte do seu currículo passa por levar as crianças a explorarem pontos de interesse da sua comunidade assim como contactar com as suas gentes, tendo a possibilidade de falarem com a população, de tirarem fotografias ao que lhes suscitar mais interesse, entre outros, tornando-se assim o espaço da cidade num palco e tema de atividades e de explorações construtivas. Os professores sabem escutar as crianças, permitem-lhes a tomada de iniciativa e guiá-las da forma mais produtiva possível para as mesmas.

Aqui as crianças são tratadas como sendo capazes de extrair, de forma autónoma, significado de todas as experiências que têm no seu dia-a-dia, através de atos mentais que

envolvem o *planejamento*², a *coordenação de idéias e abstrações* (Malaguzzi, 1999, p. 91).

Nesta abordagem procura-se promover as relações, as interações e a comunicação entre as crianças, a família, a comunidade educativa e a comunidade em geral, onde se acredita que todo o conhecimento surge através de uma construção pessoal e social. A criança tem assim um papel ativo na sua socialização, contruindo-a através das suas interações. Dá-se, assim, destaque não à criança individual, mas à criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, e restantes intervenientes de que já falamos.

Seguir a essência deste modelo curricular significa optar, na maior parte do tempo, pelo currículo emergente. Isto significa utilizar na mesma o planeamento como método de trabalho, mas apresentar apenas os objetivos gerais, deixando de parte os objetivos específicos que se costumam formular para cada atividade. Assim são enunciadas algumas *hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores, expressando objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças* (Rinaldi, 1999, p.113).

Como refere Malaguzzi (1999)

estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações (p.101) (...) não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças. Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo idéias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem como fonte de recursos, mais no auxiliam. Todas estas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos (p. 102)

A originalidade e a subjetividade são valorizadas significativamente, oferecendo às crianças todo o tempo de que necessitam, assim como a possibilidade de confrontarem situações específicas e problemas que lhes possam ter ocorrido. Neste caso, o papel do adulto que as acompanha é o de as ajudar a descobrir as respostas, não lhes dando simplesmente a resposta, mas incentivando-as a descobrir outras questões relevantes.

² As citações respeitam a grafia original da obra

Parte 2. Enquadramento empírico

Capítulo 3. Caracterização do contexto

3.1 O contexto educativo

Esta investigação foi realizada no âmbito da prática pedagógica supervisionada, numa sala de atividades de um Jardim de Infância inserido num Centro Escolar, pertencente ao agrupamento de escolas de Ílhavo.

Este Centro Escolar situa-se num meio rural, onde uma grande parte da população se dedica à agricultura de subsistência ou se emprega na indústria local. Este contexto caracteriza-se pela existência de situações de famílias atípicas ou situações familiares com problemas de diversas ordens, maioritariamente sociais, existindo diversas famílias em situações de risco. Aqui existem, também, vários acampamentos de indivíduos de etnia cigana, sendo que muitas destas crianças frequentam o Centro Escolar. Há, ainda, alguma carência de bens básicos, como transportes públicos e saneamento.

Neste Centro Escolar estão integradas as valências de 1º ciclo do ensino básico e de educação pré-escolar.

3.2 O espaço educativo

3.2.1 Sala de atividades

Os adultos responsáveis pela sala de atividades e respetivas crianças desta valência são a educadora de infância e uma auxiliar de educação.

O espaço apresenta uma oferta educativa muito diversificada. A sala de atividades é constituída por diversas áreas: a área do tapete (espaço de reunião do grupo), da casinha, dos jogos de chão, da modelagem (que inclui materiais de desperdício), da pintura, da biblioteca, dos jogos de mesa e do computador. A sala destaca-se, ainda, pela sua imensa luminosidade, pois uma das paredes é totalmente envidraçada, permitindo uma maior ligação, quer física quer visual, da sala com o espaço exterior.

A área da casinha é o espaço favorito de algumas crianças e possibilita o faz de conta e todo o mundo simbólico a ele associado. No tapete o grupo reúne-se em vários momentos do dia, para diferentes fins: o acolhimento, em que todos podem partilhar as suas novidades; o preenchimento dos quadros organizativos; a reunião após o almoço e a reunião de balanço ao final do dia.

Tanto as áreas como os recursos materiais disponíveis ajudam também a promover a livre expressão das crianças, a explorar a linguagem, a fomentar a criatividade e a desenvolver noções de sustentabilidade, ecologia e poupança, o raciocínio lógico, motricidade fina, as noções de espacialidade e ainda a imaginação. O funcionamento desta sala de atividades destaca-se, ainda, pela significativa articulação entre a sala e o espaço exterior rentabilizada pela parede envidraçada, que permite um melhor acesso, uma melhor ligação e uma melhor supervisão por parte dos adultos entre os dois espaços. A existência desta grande superfície de vidro torna possível uma certa continuidade entre os espaços, beneficiando a envolvimento, a interação e a comunicação entre toda a comunidade educativa.

3.2.2 Espaço exterior

O exterior é pobre nos estímulos que proporciona às crianças, especialmente no que diz respeito a elementos da natureza. Apesar do que referimos, este espaço é amplo e possui uma pequena área com relva; um local com pavimento sintético, onde existe um escorrega e um baloiço; um polidesportivo (campo de futebol/basquetebol), circundado por um piso arenoso; e um espaço em terra, que não era utilizado pelas crianças do pré-escolar. O restante espaço é em cimento, envolvendo também uma área coberta.

Neste espaço exterior existem alguns brinquedos que estão sempre à disposição das crianças do pré-escolar, como por exemplo uma tenda, caixotes com pás, baldes, cordas, entre outros, que são guardados no final do dia numa arrecadação situada ainda neste mesmo espaço.

Durante o período de tempo em que aqui nos encontramos a estagiar, pudemos constatar que a grande maioria das crianças manifestava um grande interesse pelo brincar no espaço exterior. Apesar deste espaço não possuir, aparentemente, muitos estímulos para o desenvolvimento das crianças, por isso é que o caracterizamos por pobre, estas conseguiam tirar o máximo partido deste. Elas tinham variadíssimos pontos de interesse. Gostavam muito de apanhar insetos e outros bichos, como por exemplo caracóis, gafanhotos, abelhas, vespas, moscas, entre outros; gostavam de apanhar as pedras que encontravam durante as suas brincadeiras; faziam “cimento” a partir da mistura de areia e de terra presente neste espaço; faziam escavações, castelos e “bolos”; faziam escavações no pequeno espaço

relvado existente. Por vezes inventavam, elas próprias, outros jogos como foi um deles o peddy-paper onde enterravam pistas criadas por si para que os seus colegas descobrissem o que elas quisessem.

3.3 As crianças

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (Cf. Gráfico 1).

Distribuição das crianças por faixa etária

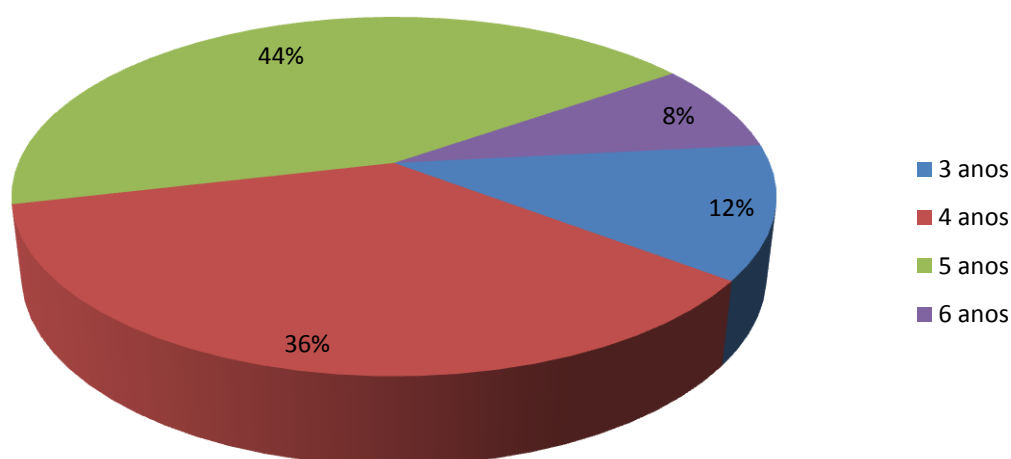


Gráfico 1 - Distribuição das crianças por faixa etária

Como podemos ver no Gráfico 1, a maior percentagem diz respeito à faixa etária dos 5 anos (44%), sendo relativa a 11 crianças da sala. Com 36% segue-se a faixa etária que diz respeito aos 4 anos referindo-se a 9 das crianças. A faixa etária dos 3 e dos 6 anos são as que obtêm as percentagens mais baixas, sendo que a primeira diz respeito a 12% (3 crianças) e a segunda a 8% da turma (2 crianças).

Nesta sala de atividades pudemos conhecer crianças em descoberta e exploração do outro e do espaço devido, principalmente, a dois aspetos. A maioria das crianças encontrava-se a

frequentar pela primeira vez este Jardim de Infância (Cf. Tabela 1) e as restantes, ou seja, as que já frequentavam no ano letivo anterior, ficaram com os seus grupos de amigos desfasados, visto que muitas crianças foram para o ensino obrigatório, o 1º ciclo. Por estes motivos, as crianças encontravam-se todas a conhecerem-se umas às outras e algumas encontravam-se a conhecer todo o espaço educativo, as suas regras, o seu funcionamento, a sua rotina. As crianças que já tinham frequentado o jardim de infância no ano anterior destacavam já a sua responsabilidade e autonomia e aproveitavam para receber os seus novos colegas, ensinando-lhes o funcionamento de tudo o que os envolvia.

Apresentamos na Tabela 1 as informações sobre a idade, tempo de frequência neste JI o agregado familiar de cada criança do grupo.

Criança	Idade (anos)	Frequência neste Jardim de Infância	Habilitações do agregado familiar (pai/mãe)	
C1	6	3º ano	Impressão gráfica (9º ano)	Auxiliar de limpeza (6º ano)
C2	6	2º ano	Desempregado (9º ano)	Desempregada (6º ano)
C3	5	3º ano	Militar (Licenciatura)	Militar (12º ano)
C4	5	2º ano	Montador de automatismos (9º ano)	Empregada de balcão (12º ano)
C5	5	1º ano (veio de escola privada)		Telefonista (12º ano)
C6	5	1º ano (veio de escola privada)	Professor de Ed. Física (Licenciatura)	Animadora sócio-cultural (Licenciatura)
C7	5	3º ano	Pintor de construção	(12º ano)
C8	5	3º ano	Vigilante (9º ano)	Operária (9º ano)
C9	5	2º ano	Eletrecista de automóveis (6º ano)	Empregada doméstica (8º ano)
C10	5	2º ano	Doméstico (4º ano)	Doméstica (3º ano)
C11	5	3º ano	Produtor de hortícolas e cereais (6º ano)	Comercial/retalhista (6º ano)
C12	5	1º ano		Desempregada (9º ano)
C13	5	2º ano	Vendedor (12º ano)	Empregada de balcão (9º ano)
C14	4		Desempregado (9º ano)	Doméstica (6º ano)
C15	4	2º ano	Engenheiro Indust. Prod (Licenciatura)	Engenheira Indust. Prod. (Mestrado)
C16	4	2º ano	Operador de máquinas (4º ano)	Desempregada (9º ano)
C17	4		Eng. Ind. e de Produção (Mestrado)	Eng. Ind. e de Produção (Licenciatura)
C18	4	2º ano	Engenheiro Eletrotécnico (Mestrado)	Educadora de Infância (Licenciatura)
C19	4	2º ano	Militar (Licenciatura)	Militar (12º ano)
C20	4	2º ano	Motorista (9º ano)	Escriturária (12º ano)
C21	4		Empresário (6º ano)	Administrativa (Licenciatura)
C22	4		Desempregado (9º ano)	Desempregada (6º ano)
C23	3	Entrou a meio do 1º período	(6º ano)	(3º ano)
C24	3		Motorista de ligeiros (9º ano)	Operária fabril (12º ano)
C25	3		Serralheiro (9º ano)	Trabalhadora de Serv. Pessoais (9º ano)

Tabela 1 - Caracterização do grupo: idade, frequência no jardim de infância e profissão dos pais

Os interesses mais evidentes das crianças, como já referimos anteriormente, centravam-se na exploração do espaço exterior com todas as atividades que eles próprios desenvolviam; também na modelagem, onde construíam objetos novos com recurso aos materiais de

desperdício presentes na sala; na casinha; no computador; e nos jogos de mesa, mais significativamente os puzzles.

No geral, podemos dizer que são crianças autónomas, responsáveis, apresentando interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento diferenciados.

Estas crianças caracterizam-se por viverem situações de famílias desestruturadas ou com problemas de diversas ordens. Existem casos em que as crianças vivem com os avós, que têm pais divorciados, que são provenientes de comunidades ciganas e, ainda outros, que verificávamos que existia alguma falta de regras por parte dos pais em casa. Algumas crianças apresentam uma certa falta de assertividade, necessitando de atenção mais individualizada e outras demonstram dificuldades em respeitar as regras da sala. Temos uma criança de seis anos que manifesta dificuldades muito significativas ao nível da fala. No entanto, caracteriza-se por ser uma criança muito comunicativa. Um dos meninos de etnia cigana, que apresentava grandes limitações ao nível da comunicação, recorrendo apenas a monossílabos para comunicar, tem vindo a demonstrar sinais de evolução a esse nível.

3.4 As rotinas

As rotinas diárias que as crianças realizam numa escola ou mais precisamente num Jardim de Infância, são também exemplo de que a aprendizagem não se realiza somente numa atividade dirigida ou formal, pelo contrário. A importância de cada momento da rotina será de seguida explicado de forma a vermos melhor quais as aprendizagens que as crianças vão realizando quase que sem se aperceberem. Mas este ponto também se torna importante para percebermos a importância que o brincar e o espaço exterior tinham na vida das crianças em questão.

Assim como na maioria dos jardins de infância, também nesta sala de atividades o dia-a-dia das crianças apresenta uma rotina que se caracteriza por ser educativa pois é *intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações* (Ministério da educação, 1997, p.40). As rotinas permitem por isso aprender regras e hábitos que se tornam importantes na organização da vida diária, enquanto crianças, e ao longo do crescimento, incluindo a vida adulta. A existência de

rotinas num Jardim de Infância são, também, importantes pois *servem como fundamento para a compreensão do tempo* (Ministério da educação, 1997, p.40), ou seja, servem como referências temporais, permitindo às crianças saber o que irá acontecer de seguida a determinado momento e, relativamente às crianças que anseiam a sua ida para casa ao final do dia, dá-lhes uma ótima ajuda, pois permite-lhes que saibam que determinados acontecimentos antecipam esse mesmo final do dia.

Uma vez que acabamos de realçar a importância das rotinas, devemos também referir cada um dos momentos que fazem parte delas. Antes de entrarem na sala, as crianças organizam sempre um comboio à porta da sala para que, só depois de se acalmarem, possam entrar, permitindo-lhes assim compreenderem que vão entrar num local que, apesar de servir maioritariamente para que estas brinquem, tem regras que têm que ser respeitadas, para que assim todos possam brincar e aprender num ambiente propício a isso. Sempre que entram na sala de atividades, seja ao início da manhã, ao início da tarde ou noutros momentos, sentam-se de seguida na área do tapete que serve como local de reunião de todas as crianças e da educadora. No período da manhã, depois de cantarem algumas canções, como por exemplo a do bom dia, em que a educadora saúda cada criança e lhe pergunta como é que ela se sente hoje e se está tudo bem com ela, a educadora faz a chamada para marcar as presenças e faltas. Uma vez que ainda estávamos no início do período e as crianças não se conheciam muito bem, este momento servia como forma de memorizarem os nomes uns dos outros. Posteriormente, dá-se oportunidade a todas as crianças para contarem as suas novidades, originando-se assim um momento de partilha de vivências, em que cada um é livre de manifestar a sua opinião e fazer os seus desabafos, mas também é um momento que serve para que cada um fale na sua vez e aprenda a respeitar e ouvir também os colegas.

Apesar de poderem ir à casa de banho sempre que necessitem, antes das refeições as crianças vão todas juntas à casa de banho fazerem as suas necessidades e lavar as mãos, desenvolvendo assim hábitos de higiene. A meio da manhã tomam leite achocolatado, na cantina e depois deste momento as crianças podem brincar espontaneamente no recreio. Ao soar o toque da campainha para a entrada nas salas de aula, às crianças do Jardim de Infância é permitido que continuem a brincar no espaço exterior ou então, se preferirem, podem dirigir-se para a sala de atividades e brincarem nas áreas de atividades que quiserem.

Um pouco antes do almoço cada criança deve arrumar os espaços onde esteve a brincar. Fazem de novo comboio à porta da sala, ao que se segue o momento da higiene e do almoço, na cantina para as crianças que frequentam as Atividades de Tempos Livres (ATL) e em casa para aqueles que os familiares vêm buscar à escola. Depois da hora do almoço reúnem-se novamente na área de reunião, o tapete, para se discutir alguns acontecimentos significativos que possam ter surgido durante a hora da refeição. No final do dia a educadora acompanha as crianças até ao átrio da entrada, aproveitando, por vezes, para dar alguns recados aos pais e/ou encarregados de educação.

Para além da importância que têm estes momentos que fazem parte da rotina é de salientar, mais uma vez, a importância dos momentos do brincar. Através das brincadeiras que vão realizando exploram as suas concepções da realidade, recriando-as com a sua imaginação, exploram os papéis sociais, aprendem a resolver os seus próprios conflitos, aprendem a ter noção de si próprio e do outro, entre outros aspetos.

Apesar das crianças poderem escolher o local aonde desenvolviam as suas atividades, quando era sugerida uma atividade de trabalhos manuais, por exemplo, normalmente esta era realizada na sala de atividades, sem que houvesse questionamento do lugar por parte das crianças. Apesar das crianças gostarem muito de desenvolverem os seus projetos e de brincarem no espaço exterior, quando o adulto fazia uma determinada proposta de trabalho na sala, as crianças nunca sugeriram ir para o espaço exterior. Isto pode ser explicado pelo facto de que todas as outras atividades que surgiam no decorrer do dia, geralmente se realizavam no espaço exterior, como por exemplo a tomada do leite no período da manhã, que aconteceu no espaço exterior em vez de ser realizado, como sempre, na cantina. Ou quando a educadora trazia fruta de sua casa, colocava-se um tapete no espaço exterior onde as crianças se sentavam e partilhavam a fruta, mas onde também se criava um agradável momento de diálogo entre todos.

Assim sendo, não podemos afirmar que fazia parte das regras da sala realizar as atividades de trabalhos manuais, no espaço interior, pois o espaço exterior era valorizado e muito por todos os adultos responsáveis pela sala.

Capítulo 4. Projeto de Intervenção e Investigação

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização

(Ministério da Educação, 1997, p. 37)

4.1 O início do projeto

Ao chegarmos ao Centro Escolar, apenas levávamos em mente a área de conteúdos, neste caso a matemática, onde queríamos fazer a “investigação” para a unidade curricular Seminário de Investigação Educacional A2, pois, na nossa opinião, como não conhecíamos o grupo de crianças, não considerávamos correto estarmos já a pensar num tema exato e em atividades para desenvolvermos com ele.

Depois de conhecermos melhor o grupo de crianças e também o contexto educativo e tudo o que o envolve, verificámos que uma das áreas que deveria ser explorada, de modo a irmos ao encontro dos interesses das crianças, seria o brincar e o espaço exterior.

Como já referimos, o espaço exterior é um espaço cimentado e bastante pobre nos estímulos que proporciona. Mas a verdade é que a maioria das crianças manifestava uma grande preferência pelo brincar socialmente espontâneo no exterior, durante o qual eram capazes de encontrar diversos pontos de interesse.

Assim, e devido às lacunas existentes nesta área, neste relatório de estágio será explicitada toda a investigação realizada no que diz respeito ao brincar e aprender no espaço exterior. É ainda de referir que, o presente projeto foi desenvolvido com todas as crianças da turma, ou seja, as 25 crianças.

Com tudo o que acaba de ser referido, ao invés dos projetos serem nossos, passaram a ser, também, os projetos das crianças, fazendo assim muito mais sentido para elas e também

para qualquer educador/professor. Nesse sentido, este trabalho tem como objeto de estudo investigar sobre o espaço exterior como potenciador de aprendizagem.

4.2 Porquê este objeto de estudo?

A escolha deste objeto de estudo deveu-se ao facto de ter-se verificado a necessidade de estimular as crianças, possibilitando o acesso a uma grande variedade de objetos, neste caso elementos da natureza, de forma a tornar o espaço exterior, até aqui caracterizado como pobre relativamente a esse aspeto, num espaço que incentivasse melhor e cada vez mais a brincadeiras das crianças. Também queríamos proporcionar às crianças condições para que estas brincassem mais espontaneamente.

Com a realização deste trabalho pretendíamos alcançar objetivos investigacionais e didáticos. Relativamente aos primeiros pretendíamos:

- perceber as oportunidades que o brincar no espaço exterior oferece para o desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- compreender as aprendizagens que as crianças podem desenvolver ao realizarem as atividades no espaço exterior.;
- compreender se o brincar pode ser entendido como uma Atividade Orientadora de Ensino.

No que diz respeito aos objetivos didáticos pretendíamos:

- proporcionar às crianças momentos de contacto e de exploração de vários elementos da natureza;
- criar condições para que as crianças valorizassem mais a natureza e os elementos que daí advêm;
- valorizar os vários elementos da natureza;
- promover as atividades lúdicas e criativas;
- estimular o desenvolvimento das crianças, essencialmente ao nível criativo, relacional e emocional;
- proporcionar condições para que as crianças estabelecessem relações com os colegas, com o espaço exterior e com os elementos da natureza;

- proporcionar condições às crianças para que estas pudessem brincar espontaneamente;
- despertar o interesse para novos materiais no espaço exterior e também o interesse pelo próprio espaço;
- oferecer às crianças a oportunidade de experimentar situações e objetos novos.

Capítulo 5. Opções metodológicas

Como já referimos anteriormente, este relatório de estágio relata um período de prática pedagógica e de investigação no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) A2 e de Seminário de Intervenção Educacional (SIE) A2.

No que diz respeito à componente prática, relativa à primeira unidade curricular referida, esta assentou em duas fases distintas. A primeira correspondeu à fase de observação, tendo sido iniciada no dia 24 de setembro e terminada no dia 10 de outubro. Esta foi uma fase muito importante para nós, uma vez que nos permitiu observar todas as práticas realizadas pelos adultos responsáveis da sala de atividades do Jardim de Infância, conhecer o funcionamento de todo o Centro Escolar, as suas regras, os seus projetos educativos, conhecer todos os professores e funcionários da escola e suas respectivas funções e turmas. Permitiu-nos também, como não podia deixar de ser, conhecer todas as crianças, especialmente as que frequentam a educação pré-escolar, observando as suas interações, as brincadeiras que realizavam, com quem e onde, os seus interesses, as suas áreas de atividades preferidas, as necessidades que cada uma tinha, entre outros aspetos, e, também, possibilitar às crianças que nos conhecessem, que interagissem connosco e que nos permitissem, assim, construir uma relação de confiança mútua. Este período de observação permitiu-nos ainda começar a pensar em algumas práticas pedagógicas a adotar, assim como algumas atividades a sugerir posteriormente, uma vez que íamos conhecendo cada vez melhor cada criança da turma.

Durante esta fase de observação, no que diz respeito aos instrumentos para a recolha de dados, recorremos às nossas notas de campo, a vídeo-gravações e também às fichas de registo do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Todos estes instrumentos, não só nos ajudaram a organizar melhor as informações acerca de todas as crianças, de forma a melhor as conhecer, como também foi uma excelente ajuda para a construção/realização do relatório de caracterização do contexto educativo a realizar no âmbito da unidade curricular de PPS A2.

A segunda fase já dizia respeito a um período de intervenção. Esta teve início no dia 15 de outubro com término a 13 de dezembro do mesmo ano. Durante este período foi-nos possível ganhar alguma experiência, permitindo-nos desenvolver e encontrar uma prática pedagógica que melhor se adequasse ao nosso eu social e profissional e também ao grupo de crianças que tínhamos pela frente. Também aprendemos a desenvolver, a sugerir e a

implementar um conjunto variado de atividades com as crianças em questão, assim como a saber ouvir as sugestões de cada uma, aprendendo a ir, cada vez mais, ao encontro das suas necessidades. Para além disto, este também foi um momento muito rico para nós, uma vez que fomos sempre apoiadas por todos os adultos do Centro Escolar e principalmente pelos adultos responsáveis da sala de atividades, com os quais fomos realizando um trabalho conjunto. Durante esta fase, no que diz respeito aos instrumentos para a recolha de dados e para a avaliação sobre as várias atividades que desenvolvíamos nos vários dias, recorreremos mais uma vez às nossas notas de campo e às vídeo-gravações. Estes instrumentos, não só nos ajudaram a fazer balanços e avaliações das atividades do dia, mas também nos permitiam retirar informações importantes das várias crianças relativamente às várias áreas de conteúdo.

Importa, ainda, referir que, em toda a intervenção realizada no âmbito da prática pedagógica, utilizámos as escalas relativas à implicação e ao bem-estar para fazermos a avaliação das várias atividades desenvolvidas (Cf. Anexos 1 e 2).

Ambas as fases que foram referidas foram muito importantes para a descoberta e desenvolvimento do nosso projeto no âmbito da unidade curricular de SIE A2.

Como já referimos anteriormente, queríamos que a nossa intervenção se integrasse no quotidiano educativo e assim fosse ao encontro das verdadeiras necessidades e interesses das crianças. O brincar e a aprendizagem que advém deste, principalmente em contacto com o espaço exterior, foi um dos temas que surgiu logo nas nossas mentes, uma vez que se enquadrava mais e melhor com o grupo de crianças que tínhamos. Fomos assim ao encontro do que a educação de infância designa e convoca a Pedagogia da Escuta. Vilar (2012) refere que *a educação de infância assume, assim, a criança como sujeito de aprendizagem e não como objeto da aprendizagem* sendo que a criança é *construtora das suas próprias aprendizagens, com tempo e espaço para exprimir as suas ideias e emoções, os seus saberes, dúvidas e interrogações, expressar as suas múltiplas linguagens, sentir o valor do seu fazer e afazer* (p.27).

Também se torna importante falar, de seguida, da Pedagogia do Encontro, uma vez que com este estudo fomos, inquestionavelmente, ao seu encontro, visto que, e como diz Vilar (2012), este tipo de Pedagogia valoriza *não apenas as interações educador-criança, mas sobretudo, as interações com os seus pares* (p. 27). O próprio educador deve ser capaz de

valorizar e sustentar toda e qualquer brincadeira da criança, sendo assim um mediador do brincar.

Tendo em conta o que acabamos de referir e visto que, durante a nossa prática e principalmente durante todo este estudo, tentamos sempre ter um papel ativo no que diz respeito à mediação do brincar, podemos dizer que a nossa intervenção se destacou qualitativamente na *organização e dinamização de tempos e espaços valorizadores do brincar* (Vilar, 2012, p. 27). Refletindo, ainda, sobre a prática realizada durante a investigação do projeto, a mesma foi ao encontro do que diz Moyles (2002) quando refere que

para brincar de modo efetivo as crianças precisam de: I) companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que a cercam; II) oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos; III) tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência; IV) tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos); V) experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer; VI) estímulo e encorajamento para fazer e aprender mais; VII) oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas (p. 106).

Com o que temos vindo a referir, podemos constatar que recorremos a um método de investigação qualitativo e não quantitativo, uma vez que nos preocupamos em compreender o fenómeno no seu processo e não na generalização ou quantificação dos resultados. A qualidade destes últimos depende mais da sensibilidade, da integridade e do conhecimento do investigador e a validade e a fiabilidade dos próprios resultados obtém-se com o rigor ou validade interna, às triangulações de fontes de informação, ao feedback dos participantes e também da opinião ou validação de investigadores dentro da área. Torna-se assim significativo perceber a importância da validade em todas as metodologias de investigação porque, como referem Cohen, Manion e Morrison (2000) uma investigação que não possa ser considerada válida é uma investigação sem qualquer utilidade (p. 105). Realizando uma investigação do tipo qualitativa, retrata-se ainda o contexto e o projeto,

atribuindo-se um grande significado a todos os sujeitos de investigação, aos acontecimentos que os envolvem, as palavras ou expressões que estes mencionam assim como todos os objetos que estes utilizam. Segundo Bogdan e Biklen (1992) na metodologia de investigação qualitativa a primeira preocupação do investigador é a de descrever e somente depois proceder à análise dos dados, pois nesta metodologia é fundamental todo o processo, ou seja, o que aconteceu, e o resultado final. Este tipo de investigação caracteriza-se, ainda, por ser descritiva, pois produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas ou observações realizadas, sendo que a própria descrição feita deve ser profunda, rigorosa e minuciosa (Sousa e Baptista, 2011). Segundo Rodrigues-Lopes (2000) *embora não seja possível ser totalmente sistemático ou objetivo [...] há situações em que os investigadores optam por utilizar a sua própria apreciação, de preferência aos instrumentos de medida quantitativa, para identificar e descrever com exactidão as variáveis existentes e suas relações* indo assim ao encontro da investigação qualitativa (p. 507).

A investigação que realizámos no contexto educativo em questão, para além de ser do tipo qualitativo tem, ainda, características de investigação-ação, uma vez que tem um duplo sentido, o de obter resultados na ação e também na investigação. Durante a ação ambiciona-se obter uma mudança numa determinada comunidade e com a investigação pretende-se aumentar a compreensão por parte do investigador que a está a desenvolver (Sousa e Baptista, 2011). Esta metodologia, segundo Sousa e Baptista (2011), pressupõe *a melhoria das praticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças* sendo participativa e colaborativa, implicando todos os intervenientes, onde até o próprio investigador *não é um agente externo mas sim um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade* (p. 65). Como instrumentos de recolha de dados para o próprio projeto de investigação recorreremos à observação, às notas de campo e às video-gravações, que tiveram o objetivo de registar qualquer pormenor que nos pudesse escapar através da observação, podendo assim a atividade ser descrita de forma mais minuciosa e pormenorizada.

Ao realizar este projeto de investigação foram desenvolvidas quatro atividades, sendo que três delas surgiram através de uma situação emergente. Na Tabela 2 explicitamos as atividades que foram desenvolvidas, o número de crianças que as realizaram, a duração e a ocorrência das atividades e o tipo de realização das atividades (se em grupo ou individual).

Atividades	Nº de crianças participantes	Tipo	Data	Duração
Funeral do gafanhoto	25	Em grupo	21 de novembro	1 hora
Caça aos bichos	12	Em grupo	21 de novembro	1 hora
Apareceram objetos novos no nosso recreio!	19	Em grupo e individualmente	19 de novembro	Um dia
As pedras que apanhamos hoje!	4	Ao início realizou-se individualmente, mas de seguida propagou-se a um pequeno grupo	19 de novembro	1 hora e 30 minutos

Tabela 2 - Atividades desenvolvidas

Todas as vinte e cinco crianças que constituem a turma participaram em pelo menos uma atividade e, como tal, de forma a garantir as questões éticas referentes à confidencialidade e ao anonimato das mesmas, estas foram codificadas por C1, C2, C3 e assim sucessivamente até C25.

Algumas das atividades desenvolvidas no projeto de investigação serão, mais à frente, analisadas segundo as características da AOE, conforme definimos no quadro conceptual do ponto 1.3 do capítulo 1.

Capítulo 6. Apresentação e análise de dados

Neste capítulo será feita uma descrição de cada uma das atividades desenvolvidas para o projeto, assim como a sua respetiva análise. Relativamente às três primeiras atividades desenvolvidas, centraremos a análise em duas dimensões: a primeira análise segundo as características da atividade orientadora de ensino e a segunda de forma a percebermos quais as aprendizagens realizadas pelas crianças. A última atividade *As pedras que apanhamos hoje!*, uma vez que não foi desenvolvida segundo as características de uma atividade orientadora de ensino, não faremos a análise segundo as suas características, mas sim uma análise relativa às aprendizagens e competências que as crianças desenvolveram com a realização desta atividade.

6.1 Atividades desenvolvidas

1ª atividade - Funeral do gafanhoto

Durante o período de brincar no recreio, as crianças da sala aperceberam-se que alguns dos alunos mais velhos (pertencentes ao 1º ciclo) tinham morto, com uma pedra, um gafanhoto, atirando-o para o lado de fora da escola. Após ter acabado a hora do recreio, as crianças fizeram questão de contar o sucedido aos adultos (educadora de infância, auxiliar de educação e às estagiárias) da sala. Falavam-nos do assunto como estando revoltados com os colegas mais velhos e demonstrando um sentimento de pena pelo gafanhoto que tinha sido morto e posteriormente abandonado.

Posto isto, decidimos explorar esta situação emergente. A educadora da sala resolveu perguntar às crianças o que deveríamos então fazer naquela situação, ao que as crianças responderam “Temos que fazer um funeral para o gafanhoto!”. Assim, todos juntos dirigimo-nos à parte exterior da escola. Fomos todos pelo passeio existente e com uma pá pegamos no gafanhoto já morto. Não foi apenas uma criança a transportá-lo mas sim pequenos grupos das mesmas que se iam formando e substituindo entre si sem que fosse preciso um adulto interferir ou organizar o grupo.

Já dentro da escola, as crianças escolheram o local onde iríamos enterrar o animal, sendo este um local de terra com erva, situado perto da sala de atividades e com total visão do

interior da sala. A turma colocou-se em forma de um círculo à volta do local escolhido e cerca de três crianças, escolhidas pelas próprias crianças, cada uma com uma pá, começaram a cavar um buraco onde, de seguida, enterrariam o gafanhoto (Cf. Fotografia 1).



Fotografia 1 - Crianças a abrirem um buraco para enterrar o gafanhoto

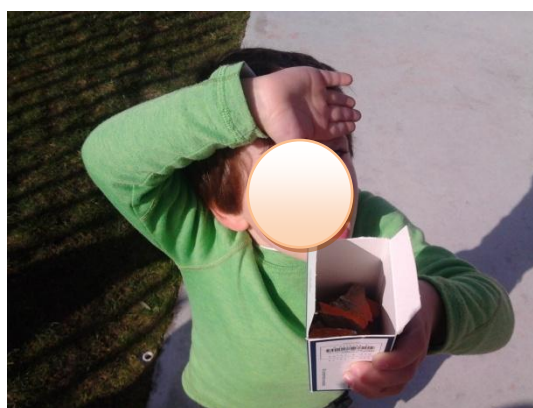
Depois de colocado no buraco, algumas das restantes crianças decidiram ir apanhar, com baldes, ervas, areia e terra para colocarmos por cima do inseto (Cf. Fotografias 2, 3 e 4).



Fotografia 2 - Crianças a colocarem no buraco o resto da areia e ervas que apanharam



Fotografia 3 - C21 a apanhar terra



Fotografia 4 - C18 apanha algumas pedras para colocar no buraco onde foi enterrado o gafanhoto

Estando o gafanhoto já enterrado, as crianças decidiram que devíamos fazer uma placa com o seu nome e a data em que morreu (Cf. Fotografia 5).

Começaram, então, a surgir várias sugestões de nomes para o animal, mas as crianças rapidamente optaram por apenas um nome, Peti. Escreveram na cartolina o nome escolhido, assim como a data do seu falecimento, 21 de Novembro. Como o cartaz informativo estaria ao tempo, as crianças sugeriram que era boa ideia plastificarmos o cartaz para assim resistir melhor aos vários estados de tempo. Seguidamente, procuraram um pau e colaram-no no cartaz, sendo assim possível colocá-lo na terra, junto ao local onde se encontrava enterrado o Peti (Cf. Fotografia 6).



Fotografia 5 - Cartaz feito pelas crianças com o nome dado ao gafanhoto assim como a data da sua morte



Fotografia 6 - Crianças sinalizam o local onde foi enterrado o gafanhoto com um cartaz

Na Tabela 3 apresentamos uma análise da atividade *Funeral do gafanhoto* consoante as características da atividade orientadora de ensino.

<p><u>Necessidade:</u> Enterrar o gafanhoto morto.</p>	
<p><u>Motivo:</u> Realizar o funeral do gafanhoto.</p>	
<p><u>Ações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do gafanhoto • Transporte do inseto • Enterro 	<p><u>Operações:</u></p> <p>Ver em que estado estava o animal, se se mexia, se respirava, entre outros aspetos</p> <p>Escolher o material mais adequado para transportar o gafanhoto, definir quem transporta o inseto.</p> <p>Escolher o local mais adequado para o enterro, cavar um buraco, ir buscar areia/terra, ervas para enterrar juntamente com o inseto, proceder à colocação do animal no buraco e fechar</p> <p>Escolha do nome: O grupo foi sugerindo vários nomes para o gafanhoto e depois em conjunto chegaram a um entendimento e escolheram apenas um, o que mais gostaram</p> <p>Construção de um cartaz: Escolher um bocado de cartolina e escrever o nome escolhido para o inseto assim como a data em do acontecimento. Pegar em papel plastificado e plastificar a cartolina para que esta possa estar ao tempo. Prender um pau na cartolina e colocar o cartaz junto do local do enterro.</p>
<p><u>Objeto:</u> Funeral do gafanhoto.</p>	

Tabela 3 - Análise da atividade Funeral do gafanhoto segundo as características da AOE

Através de uma necessidade manifestada pela grande maioria da turma, que era enterrar um gafanhoto que tinha sido morto pelos alunos mais velhos da escola, foi possível realizar um funeral ao inseto em questão. Esta atividade partiu assim da existência de um problema que desencadeou um momento de aprendizagem, a partir da definição das ações e operações necessárias à realização da atividade.

Toda a turma foi envolvida na atividade por livre iniciativa, sendo que a grande maioria das crianças apresentaram altos níveis de bem-estar e de implicação, como podemos observar na Tabela 4.

Crianças	Níveis de Bem-estar ³					Níveis de Implicação ⁴				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1					X					X
C2					X					X
C3					X					X
C4					X					X
C5					X					X
C6					X					X
C7				X						X
C8				X					X	
C9					X					X
C10				X						X
C11				X					X	
C12					X					X
C13				X					X	
C14					X					X
C15				X					X	
C16				X						X
C17				X					X	
C18					X					X
C19					X					X
C20					X				X	
C21					X					X
C22				X				X		
C23			X				X			
C24				X					X	
C25				X					X	

Tabela 4 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização de toda a atividade Funeral do gafanhoto

Até ao momento final da atividade o *Funeral do gafanhoto* foram realizadas várias ações, como a observação do gafanhoto morto, o transporte do inseto, e o enterro do mesmo (Cf. Tabela 3).

As crianças começaram por observar o gafanhoto e constatar vários factos: se respirava ou não, se se mexia ou não, se se encontrava ferido, passando depois para a observação das suas características. Observaram o tamanho do gafanhoto e, em comparação com outros que já tinham visto em outras ocasiões, chegaram à conclusão de que este era muito grande. Também tiveram a possibilidade de contar o seu número de patas, ver se o corpo deste era revestido por penas, por pêlo, por escamas, entre outros. De seguida, houve a necessidade de transportar o inseto do local onde fora encontrado para um outro, pois o primeiro era feito em cimento e não era possível fazer uma cova. Assim tivemos todos que

³ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de bem-estar, segundo Portugal e Laevers (2010)

⁴ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de implicação, segundo Portugal e Laevers (2010)

analisar qual era o melhor local para enterrar o gafanhoto, sendo que foi escolhido uma parte do espaço do recreio que era feito em terra.

Posteriormente tiveram que ver qual era a forma mais correta para transportar o gafanhoto. Depois de ser sugerida a própria mão ou uma pá, as crianças decidiram que a forma mais correta de o transportar seria com uma pá, pois *como o gafanhoto estava morto e podia estar doente ou ter alguns micróbios* (referido por algumas crianças que não conseguimos precisar) seria mais aconselhável transportá-lo com a pá para não haver transmissão dos mesmos e eles (as crianças) também fiquem doentes. Já no local escolhido para o enterro do inseto, as crianças decidiram que a pá era o instrumento mais adequado para se cavar um buraco. Gerou-se também um diálogo em que as crianças optaram por escolher apanhar alguma erva e areia para juntar ao gafanhoto no interior da cova, para que este fosse *aconchegado e acompanhado pela erva que tanto gosta de comer* (C3, C12 e C14). Decidiram também que devíamos tapar a cova com a terra para que *não o pisassem* (referido por algumas crianças que não conseguimos precisar).

A turma decidiu que o local onde fora enterrado o inseto tinha que ser sinalizado com uma placa como existe nos cemitérios. Assim, tiveram que escolher todo o material que iriam utilizar. Optaram pela cartolina *porque era mais forte (...) mas temos que plastificar porque vai estar à chuva* (dito por algumas crianças que não conseguimos precisar). Quiseram ainda colocar um pau para conseguirem colocar a placa na terra. Como já tinham todo o material, tiveram que decidir o que iriam escrever na placa. O nome do gafanhoto e a data em que foi enterrado foram os assuntos que as crianças decidiram escrever na placa, mas como o gafanhoto não tinha um nome tiveram que proceder à escolha do mesmo. Para tal, algumas crianças sugeriram alguns nomes e através da contagem das várias sugestões dadas, uma vez que muitas crianças sugeriram o mesmo nome, decidiram pela maioria que o nome do inseto seria Peti. Com esta situação, as crianças realizaram várias aprendizagens. Fizeram a contagem dos votos, souberam esperar que chegasse a sua vez e ouvir a opinião dos colegas e dar de forma adequada a sua própria opinião. Depois pediram a um adulto que lhes escrevesse o nome numa folha para que uma das crianças o copiasse para a placa. A data como já estava escrita num papel na sala foi preciso, apenas, copiá-la também para a placa.

Depois de finalizada toda a atividade, também foi possível perceber que as crianças sabiam que os seus colegas mais velhos não tinham tido a atitude correta para com o gafanhoto,

pois mataram um ser vivo e ainda o deitaram para fora da área da escola não lhe dando o devido final, que era o seu enterro. Esta atividade permitiu a reflexão e compreensão de que devemos respeitar e tratar bem todos os seres vivos.

Na Tabela 5 podemos observar as Metas alcançadas na 1ª atividade, de acordo com o definido nas Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Área	Domínio		Metas
Formação Pessoal e Social	Identidade/Auto-estima		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada; ❖ Demonstra confiança em experimentar atividades novas e em propor ideias.
	Independência/Autonomia		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Encarrega-se de determinadas tarefas e executa-as de forma autónoma; ❖ Procura autonomamente os recursos disponíveis para levar determinadas atividades a cabo; ❖ Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia.
	Cooperação		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demonstra comportamentos de ajuda.
Conhecimento do Mundo	Convivência Democrática/Cidadania		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aceita a resolução de um problema pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas; ❖ Manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente.
	Conhecimento do Ambiente Natural e Social		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconstrói relatos de acontecimentos passados.
	Dinamismo das Inter-relações Natural-Social		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Reconhecimento e escrita de palavras	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Usa instrumentos de escrita; ❖ Escreve o nome atribuído ao gafanhoto; ❖ Sabe que a escrita transmite informação.

Tabela 5 – Atividade 1: metas de aprendizagem alcançadas

Consideramos que a atividade foi mais significativa para todas as crianças, primeiro porque surgiu de uma necessidade das mesmas, segundo porque foram as próprias crianças que coletivamente definiram todas as ações e operações necessárias para a realização da mesma. Em terceiro lugar, podemos enfatizar o facto de o espaço exterior ter proporcionado o contacto com a natureza, pontos que são de tanto interesse para estas crianças, e gerado uma problemática potenciadora de aprendizagem.

Nesta atividade, foi possível ver o papel do espaço exterior como um terceiro educador, sendo assim um prolongamento da sala de atividades levando-nos ao encontro da abordagem curricular de Reggio Emilia como já referimos anteriormente. O espaço exterior, e tudo o que o envolve, desencadeou a situação-problema perante a qual foram colocadas as crianças. A necessidade gerada pela situação-problema gerou também a atividade lúdica que promoveu variadíssimas aprendizagens e permitiu que cada criança

pensasse por si e fosse capaz de dar sugestões para resolver a situação. Os intervenientes pensaram sobre o que ainda faltava fazer e propuseram as ações que deveriam ser levadas a cabo, onde temos por exemplo a situação das crianças quererem ir buscar areia e erva para enterrarem juntamente com o gafanhoto morto para que este fosse *mais confortavel* [...] e *acompanhado de coisas que ele gosta muito* (referido pela C3, C12 e C14).

Através desta atividade, pudemos ver claramente como é que através do brincar ou de uma atividade de cariz lúdico as crianças também podem desenvolver aprendizagens. Através deste conjunto de situações conseguimos ter crianças implicadas e a demonstrarem níveis de bem-estar muito satisfatórios, sendo que a maioria se situava nos níveis 4 e 5, ao mesmo tempo que íamos conseguindo desenvolver uma aprendizagem conceitual, tudo isto ao tentar resolver uma situação-problema que surgiu numa situação emergente. Podemos considerar que esta situação de brincar, pode-se caracterizar como uma atividade, uma vez que respeita as características da AOE.

2ª atividade - Caça aos “bichos”

Neste dia, estávamos a abordar as emoções com as crianças da turma, mais precisamente a caixa das emoções. Assim propusemos às crianças fazermos a nossa própria caixa, fosse ela de emoções ou de outra temática que as crianças escolhessem. Ao fazer esta proposta, foram imensas as sugestões dadas. Nos seguintes excertos, podemos ver algumas das sugestões dadas:

Caixa da magia (C1 e C5)

Podemos fazer a caixa do tempo (C3)

Podemos fazer relógios e uma caixa para os relógios (C6)

Caixa dos segredos (C9)

Uma caixinha para os grilos, com uma porta (C14)

Fazer uma caixinha de saltitões (C16)

Uma garagem para os caracóis (C21)

Tendo em conta que a maioria das crianças demonstrava um grande interesse por apanhar insetos ou outros animais de pequena dimensão, e uma vez que muitas das crianças sugeriram construirmos caixas que envolvessem animais desse género, a turma optou por construir a “caixa dos bichos”. Para além da construção da caixa, as crianças acharam que também era necessário terem os “bichos” para colocarem depois da caixa estar finalizada. Assim, enquanto um grupo de crianças ficou a construir a “caixa dos bichos” (Cf. Fotografia 7), um outro grupo de crianças foi à “caça” dos mesmos (Cf. Fotografias 8 e 9).



Fotografia 7 - Crianças a construirem a "caixa dos bichos"



Fotografia 8 - C12 e C19 procuram insetos



Fotografia 9 - C10 à procura de insetos no relvado do recreio

Em conversa connosco, as crianças afirmaram que “para sermos uns verdadeiros investigadores precisamos das nossas lupas”. Referiram que com as lupas poderiam procurar melhor os animais que pretendiam (Cf. Fotografia 10).



Fotografia 10 - C1 à procura de insetos com uma lupa

Finalmente, com as lupas, as crianças foram para o espaço exterior com embalagens de iogurte, garrafas de água, que serviriam para colocar os bichos encontrados. Escolheram estas embalagens porque tinham tampa e podiam assim manter os “bichos” lá dentro e não possibilitava a sua fuga. Conseguiram encontrar caracóis muito pequenos e de várias tonalidades, caracóis já com a sua casca desfeita, diversos insetos com asas, formigas, entre outros (Cf. Fotografia 11).



Fotografia 11 - Visualização com uma lupa dos "bichos" apanhados

Depois de finalizada a atividade, as crianças colocaram todos os insetos encontrados dentro da “caixa dos bichos” (Cf. Fotografia 12) e mostraram aos restantes elementos da turma.



Fotografia 12 - Um dos insetos apanhados pelas crianças

Esta atividade, como já foi referido, resultou de uma atividade proposta que consistia nas crianças fazerem uma caixa das emoções da turma ou um outro tipo de caixa que lhes agradasse. Assim, em vez de uma caixa das emoções, as crianças fizeram outras sugestões, sendo que uma delas consistia em construirmos uma “caixa dos bichos”. Esta sugestão foi ao encontro de um dos grandes interesses destas crianças, a natureza, indo assim, também, ao encontro do nosso projeto de investigação que ressalta a importância que tem para o desenvolvimento da criança o espaço exterior e tudo o que o envolve.

Depois de escolhido o tipo de caixa que iríamos construir, surgiu uma necessidade por parte das crianças, a de apanhar insetos para colocar dentro da caixa, senão a caixa não iria fazer jus ao nome que recebeu (“caixa dos bichos”).

Na Tabela 6 apresentamos a análise da atividade *Caça aos “bichos”*, de acordo com as características da atividade orientadora de ensino.

<p align="center"><u>Necessidade:</u> Construir a “Caixa dos bichos”</p>	
<p align="center"><u>Motivo:</u> Apanhar insetos para colocar dentro da “caixa dos bichos”.</p>	
<p><u>Ações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da caixa • Caça aos insetos 	<p><u>Operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisão de qual o tipo de caixa a construir <p>Em reunião de grande grupo, todas as crianças foram discutindo a situação-problema e sugerindo tipos de caixas que podíamos ter na sala, tendo-se chegado ao consenso de que a “caixa dos bichos” seria uma delas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da caixa <p>Formação de dois grupos. Um grupo fica na sala de atividades a construir a caixa, o outro vai para o espaço exterior apanhar insetos. O 1º grupo pega em caixas velhas e decora-as a seu gosto. Depois de terminado o trabalho a que se propuseram vão para o recreio ajudar o restante grupo. O segundo grupo elege um líder para organizar a recolha de insetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apanhar os insetos <p>Distribuem-se tarefas e materiais, procuram-se os insetos em todos os locais, muito pormenorizadamente e com muita atenção. Vão sendo colocados dentro de uns recipientes que algumas crianças tinham.</p>
<p align="center"><u>Objeto:</u> “Caixa dos bichos” com insetos</p>	

Tabela 6 - Análise da atividade Caça aos “bichos” segundo as características da AOE

Assim, começámos por decidir qual o tipo de caixa a construir, com o objetivo de responder à situação-problema colocada com a atividade principal (construir uma caixa das emoções ou de outro tipo). Depois de decidido, um grupo procedeu à sua construção para que os insetos que um outro grupo iria apanhar pudessem ter uma casa. De seguida, um grupo juntou-se para ir apanhar os insetos, podendo desta forma ter a caixa completa. As operações definidas coletivamente possibilitaram ao grupo a construção da caixa de insetos.

Para satisfazerem a necessidade sentida, construir a caixa, as crianças decidiram andar à procura dos animais e à sua captura, como se de uma caça se tratasse, dando assim resposta ao motivo que possibilitou a satisfação da necessidade gerada no grupo de crianças.

Ao terem que decidir qual a caixa que iriam construir puderam aprender a dar a sua opinião de forma correta, sabendo aguardar pela sua vez, aguardar em silêncio e sentados adequadamente, e também aprender a ouvir as opiniões dos restantes colegas da turma. Após todas as crianças darem as suas sugestões, tiveram que ter a capacidade de chegar a um acordo, civilizadamente, de forma a decidirmos qual as caixas que construiríamos e quem eram as crianças que iriam participar na concretização de cada uma delas.

De seguida, o grupo de crianças que ficou a contruir a caixa teve que ver quais os materiais que existiam na sala de atividades e no anexo e decidir quais é que deviam utilizar. Com esta construção foi possível observar um significativo aproveitamento de restos de materiais, como por exemplo o papel autocolante. Decidiram também quem é que fazia as várias tarefas de forma a melhor se organizarem e sem estarem a trabalhar debaixo de barulho e confusão. Assim foi possível perceber que o grupo se organizou de forma autónoma.

Um outro grupo antes de ir para o espaço exterior apanhar os animais para colocarem dentro da “caixa dos bichos”, começou por dividir tarefas. Decidiram que deveria haver um chefe, passando à nomeação do mesmo. Optaram por utilizar materiais existentes na sala para conseguirem guardar os animais que iam apanhando de maneira a que estes não fugissem. Assim procederam à reciclagem de algumas embalagens de iogurte e garrafas de água que se encontravam no armário do desperdício que havia na sala de atividades. Para dar mais credibilidade a toda a situação, estas crianças quiseram, ainda, utilizar uma lupa que tinham na sala, pois sabiam que com ela iam conseguir *ver melhor todos os cantos do recreio e conseguir ver os bichinhos mais pequeninos* (referido por C11).

Pudemos verificar, assim, que esta atividade realizada de forma lúdica permitiu que as crianças desenvolvessem a sua imaginação, pois queriam encarnar na perfeição as suas funções e objetivos, podendo imitar um indivíduo que vai à caça assim como um investigador, recorrendo a uma lupa para ver os pormenores menos visíveis à primeira vista. Assim, através do imaginário e da atividade lúdica, as crianças puderam encarnar determinadas personagens com funções específicas, podendo perceber o seu papel e ter a possibilidade de ser algo que não podem ser atualmente na vida real. Esta atividade lúdica funcionou como um cenário no qual as crianças se tornam capazes de imitar a vida aproveitando, também, para a transformar. Esta atividade permitiu ainda um momento de faz-de-conta, onde as crianças através da sua imaginação imitam, representam e

comunicam de uma forma específica, sendo o brincar visto como uma atividade interna das crianças, baseando-se no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da mesma.

Seguidamente, o grupo de crianças foi para o espaço exterior e começou a caça. Nesta parte da atividade pôde ser desenvolvida a motricidade grossa, pois as crianças andavam a correr de um lado para o outro, subiam para as grades da escola e moviam-se agarrados a estas, entre outras e também a motricidade fina, pois tinham que ter muito cuidado e precisão quando se encontravam a apanhar os insetos, pois alguns deles eram de tamanho muito reduzido. O espaço exterior teve, assim, uma forte importância na promoção da atividade física e no desenvolvimento destes dois tipos de motricidade, sendo que, sem que o adulto tivesse que recorrer aos recursos materiais essenciais às aulas de educação física, o próprio espaço exterior proporcionou vários tipos de situações para que as crianças pudessem desenvolver a sua motricidade. Para além disto, era visível um grande bem-estar por parte das crianças, pois corriam alegremente e trepavam com liberdade e cuidado os obstáculos que ambicionavam.

Para além destas competências que desenvolveram, puderam desenvolver outras aprendizagens, agora respeitantes ao domínio de conhecimento do mundo. Assim sendo, com a parte da caça aos animais, as crianças puderam ter uma melhor perceção da diversidade de espécies animais que existem no espaço do recreio da escola, tendo assim uma pequena ideia do significativo número de espécies animais que existem no nosso planeta. Puderam observar mais minuciosamente cada um dos insetos com a ajuda da lupa, tentando ver que animal era, quantas patas tinham, que as moscas, as formigas e os escaravelhos têm seis patas, pois são insetos, como era o seu corpo, se tinham ou não antenas e asas. Toda esta situação permitiu que as crianças pudessem relembrar conhecimentos anteriores, ao reconhecerem os vários tipos de animais que iam apanhando e referindo algumas das suas características, mas também puderam, em trabalho coletivo, ir realçando algumas características de outros animais que “caçavam”, tentando através do diálogo e da discussão de ideias chegar a uma conclusão do nome ou do tipo de animal em questão. O adulto pôde neste instante dar a conhecer o nome de alguns insetos que as crianças desconheciam, aproveitando para falarem das suas características e comparando-as sempre com outros animais já conhecidos das crianças, possibilitando o desenvolvimento da ZDP (Vygotsky, 1991). No entanto, consideramos que tanto o adulto como as crianças são promotoras do desenvolvimento da ZDP uns dos outros, na medida

em que discutem perspectivas, refletem sobre as possibilidades e encontram soluções coletivamente.

Relativamente à utilização da lupa, surgiu um conflito entre duas crianças (C7 e C11), pois ambas queriam usar o instrumento ao mesmo tempo. Depois das crianças explicarem a situação a um adulto, este sugeriu que as crianças deveriam resolver a situação conversando para chegarem a um entendimento. Posto isto, chegaram à conclusão que C11 utilizaria mais um pouco de tempo a lupa e, de seguida, poderia ser C7 a utilizá-la. Esta situação permitiu, às crianças em questão, aprenderem a resolver os seus conflitos por si próprios e a aprenderem a partilhar os objetos entre todos. Posto isto, pudemos ter a percepção de que um conflito, assim como refere Rinaldi (1999), é um elemento essencial *que transforma os relacionamentos que uma criança tem com os seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial* (1999, p. 117).

Também conseguiram chegar à conclusão que não iríamos poder ter apenas os insetos na caixa que construímos, pois morreriam, uma vez que não têm comida nem água, mas para solucionar uma das partes, uma das crianças decidiu ir buscar um bocado de erva e colocar na caixa para que assim *se o bichinho tiver fome já pode comer qualquer coisa, eles gostam de erva* (C1). Como podemos ver, este momento também permitiu um momento de reflexão por parte das crianças, possibilitando-lhes perceberem quais as necessidades básicas de um animal. Ao refletirem sobre o que vêem no seu dia-a-dia ou em determinadas atividades, as crianças vão relembrando todos os conceitos e aprendizagens que vão realizando ao longo de toda a vida. Assim é mais provável que não se esqueçam tão rápido das aprendizagens que vão realizando. Segundo Migueis e Azevedo (2007), Moura refere que *é preciso que a criança seja submetida a situações de análise e síntese para construir significados generalizantes que lhe possibilitem o acesso a novos conhecimentos* (p.62). Posto isto, as crianças utilizando a ativação da memória, atualizaram os seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova, que foi a caça aos animais. Toda esta atividade permitiu, ainda, que as crianças trabalhassem em equipa colaborando e cooperando entre si para fazerem um melhor trabalho e atingirem mais rapidamente o seu objetivo e satisfizessem a necessidade inicial.

As aprendizagens foram então sistematizadas ao final do dia, quando todas as crianças se sentaram na área do tapete. Todas puderam falar sobre o que se passou durante toda a atividade, o que aprenderam, o que mais/menos gostaram e assim dar o seu contributo para que fosse possível refletir sobre a atividade que realizaram e sistematizarem em conjunto todas as aprendizagens que foram ou possam ter sido realizadas.

Na Tabela 7 podemos observar as aprendizagens que podem ter sido promovidas durante a segunda atividade.

Área	Domínio		Metas
Formação Pessoal e Social	Independência/Autonomia		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Encarrega-se de determinadas tarefas e executa-as de forma autónoma; ❖ Escolhe as tarefas que pretende realizar (procurar os “bichos” ou construir a caixa; ❖ Procura autonomamente os recursos disponíveis para realizar as tarefas em questão; ❖ Revela interesse e gosto por aprender; ❖ Manifesta as suas opiniões e preferências, indicando algumas razões que as justificam.
	Cooperação		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Partilha os materiais com os restantes colegas; ❖ Dá oportunidade aos outros colegas de intervirem na situação em questão, esperando a sua vez para intervir; ❖ Demonstra comportamentos de entreatajuda; ❖ Colabora na atividade em questão, cooperando no desenrolar da mesma; ❖ Cada criança contribui para o funcionamento e concretização da atividade.
	Convivência Democrática/Cidadania		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente.
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica elementos do ambiente natural; ❖ Estabelece semelhanças e diferenças entre os vários seres vivos encontrados.
	Dinamismo das Inter-relações Natural-Social		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica	Desenvolvimento da Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliza de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão.
	Domínio da Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enumera a quantidade de “bichos” apanhados; ❖ Usa expressões como maior do que e menor do que.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relata as experiências; ❖ Descreve acontecimentos.

Tabela 7 – Atividade 2: metas de aprendizagem alcançadas

Esta atividade permitiu-nos, também, visualizar altos níveis de implicação e de bem-estar nas crianças, talvez por esta se ter tornado uma atividade que dizia muito respeito a cada uma das crianças participantes, pois acabou por ser uma atividade escolhida por elas

permitindo, assim, uma maior entrega por parte de cada uma. Na Tabela 8 podemos observar os níveis alcançados por cada uma das doze crianças que participou na atividade.

Crianças	Nível de Bem-estar ⁵					Nível de Implicação ⁶				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1				X						X
C3				X						X
C4				X						X
C6				X						X
C7			X						X	
C10				X					X	
C11				X						X
C12				X						X
C13				X					X	
C17				X						X
C18				X					X	
C19				X					X	

Tabela 8 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização de toda a atividade Caça aos “bichos”

Como podemos observar na Tabela 8, a maioria das crianças apresenta altos níveis de bem-estar, com exceção de C7. Isto pode-se dever ao facto de esta criança, apesar de estar a gostar de participar nesta atividade, ter baixa auto estima e dificuldade em se fazer ouvir pelos colegas ou em conseguir o que deseja. Nesta atividade o seu nível de bem-estar foi médio pois ao tentar observar e apanhar os insetos com a lupa, parecia estar ansiosa não conseguindo aguardar pela sua vez nem fazer ver aos seus colegas quando era a sua vez de usar a lupa.

Relativamente à implicação, não há muito a referir, apenas que as crianças que se encontram no nível 5 dizem respeito às crianças que visivelmente se encontravam mais entregues à atividade, por terem um papel mais ativo ou por liderarem o grupo e organizar as tarefas ou porque tinham mais vezes a lupa, conseguindo assim ter um papel mais ativo comparativamente aos outros que não tinham tantas vezes o objeto.

⁵ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de bem-estar, segundo Portugal e Laevers (2010)

⁶ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de implicação, segundo Portugal e Laevers (2010)

3ª atividade - Apareceram objetos novos no nosso recreio!

Uma vez que as crianças não tinham muita oportunidade de contacto com a natureza neste contexto educativo e que o espaço exterior era muito pobre, como já afirmamos, decidimos introduzir alguns elementos da natureza novos ao espaço, como por exemplo folhas secas, paus, ramos de arbustos, plumas, bolotas e canas.

Optamos por introduzir intencionalmente estes elementos de manhã, antes das crianças chegarem à sala do Jardim de Infância. Tínhamos como objetivo observar a forma como as crianças reagiriam a cada objeto e as brincadeiras que realizariam com os vários elementos novos. Para isso, criamos condições para que explorassem livremente e *com tempo suficiente de modo que pudessem compreender e familiarizar-se com suas propriedades, qualidades e possíveis funções* (Moyles, 2002, p. 27).

Na Tabela 9 podemos ver as brincadeiras que as crianças realizaram, com os elementos introduzidos no espaço exterior.

Elementos introduzidos	Utilização que tiveram	Crianças
Paus	Desenhos na areia	C1, C2, C7, C8, C10, C11, C12, C13, C17, C18, C20, C21
	Pistolas	C2, C7, C8, C11, C12, C13, C17, C18, C20, C21
Canas	Instrumento	C7, C11, C13
Plumas	Decoração da sala	C9, C10, C14, C19
Bolotas	Enfeites para uma festa	C2, C5, C7, C20
Fitas de palmeiras	Enfeites para uma festa	C3, C4, C6
Folhas	Construção de uma cama	C3, C4, C6
Ramos de arbustos	Vassoura	C2, C10
	Chicote	C10

Tabela 9 - Brincadeiras realizadas pelas crianças, de acordo com os elementos introduzidos no espaço exterior

Através da análise da Tabela 9 pudemos ver as várias brincadeiras que as crianças realizaram com os diversos elementos da natureza que tinham sido colocados no espaço

exterior. Com os paus, as crianças optaram por os utilizar para fazerem desenhos na areia, num dos casos desenharam uma pista para depois fazerem corridas com os seus carrinhos de miniatura (Cf. Fotografia 13).



Fotografia 13 - Um dos desenhos realizados pelas crianças com os paus que apanharam

Imaginaram, também, que estes eram pistolas e aproveitaram para brincarem aos polícias e ladrões. Com as canas aproveitaram para experimentar ir batendo com estas nos corrimões existentes no espaço exterior, tendo a perceção de que conseguiam obter vários tipos de sons consoante o sítio dos corrimões onde batiam, se nos mais finos ou nos mais grossos (Cf. Fotografia 14).



Fotografia 14 - C11 e C13 a fazerem música com paus que apanharam

Após terem encontrado as várias plumas que estavam no espaço exterior, usaram-nas para decorar a sua sala de atividades. As bolotas e as fitas de palmeiras, que também estavam à

sua disposição, serviram para fazer de enfeite para uma festa de aniversário que algumas das crianças estavam a preparar para brincar (Cf. Fotografia 15).



Fotografia 15 - C3, C4 e C6 a apanharem fitas de palmeiras para fazerem os enfeites de uma festa de aniversário

Ainda no ambiente de festa no qual as crianças se encontravam, as folhas serviram para fazer uma *cama fofa* (referido por C3) para a aniversariante imaginária. Outro elemento da natureza que teve dois tipos de utilização como aconteceu com os paus foram os ramos de arbustos. Estes serviram como vassoura para limpar algumas folhas que estavam presentes no chão do espaço exterior (Cf. Fotografia 16), mas também serviram como chicote.



Fotografia 16 - C2 a varrer as folhas com um ramo de um arbusto

No Gráfico 2 podemos observar a percentagem relativa à utilização de cada um dos elementos.

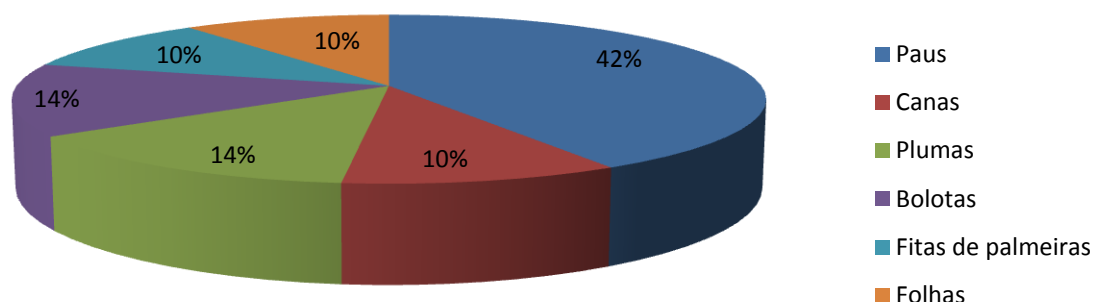


Gráfico 2 - Percentagem de utilização atribuída a cada elemento introduzido

Podemos assim concluir que os paus foram o elemento da natureza ao qual uma grande quantidade de crianças recorreu para utilizar nas suas brincadeiras. Seguem-se as plumas e as bolotas com a segunda maior percentagem de utilização, 14% cada, e os restantes elementos, as folhas, as fitas das palmeiras e as canas correspondem, respetivamente, a 10% de utilização por parte das crianças em questão.

Posto isto, podemos concluir que os paus são dos elementos da natureza com os quais a criança sente mais necessidade em contactar, podendo assim enriquecer as brincadeiras das crianças.

De seguida, podemos ver na Tabela 10 a análise desta atividade de acordo com as características da atividade orientadora de ensino.

<u>Necessidade:</u> Melhorar o equipamento disponível no espaço exterior.	
<u>Motivo:</u> Introduzir diversidade de materiais naturais no espaço exterior.	
<u>Ações:</u>	<u>Operações:</u>
<ul style="list-style-type: none"> Introduzir elementos naturais no recreio Observar brincadeiras realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Selecionar elementos naturais potenciadores do brincar <p>Foram levados para o contexto educativo vários elementos naturais (plumas, folhas secas, canas, ramos de arbustos, paus) que foram introduzidos logo ao início da manhã, sem que as crianças vissem.</p> <p>Registar em vídeo e com notas de campo as brincadeiras realizadas pelas crianças.</p>
<u>Objeto:</u> Espaço exterior com maior diversidade de materiais naturais.	

Tabela 10 - Análise da atividade Apareceram objetos novos no nosso recreio! segundo as características da AOE

Por sabermos que fazia parte dos interesses da maioria das crianças da turma o brincar no espaço exterior e o intenso contacto que estas tentavam sempre ter com os poucos elementos da natureza existentes, decidimos experimentar colocar no espaço exterior alguns elementos naturais e observar o que daí iria resultar. Assim, nesta atividade a necessidade surgiu, não de uma situação emergente desencadeada pelas crianças, mas de uma breve conversa que o investigador teve com algumas crianças. Esta AOE foi intencionalmente planeada pelo investigador.

Podemos ver de seguida alguns dos excertos da atividade.

Investigador: *O espaço lá de fora (do recreio) está como vocês gostam? Na vossa opinião o que é que falta? O que é que vocês gostavam que o espaço tivesse?*

C20: *Eu gostava que tivesse paus [...] e uma piscina e sabão para fazer bolinhas.*

C3: *Era giro ter uma casa, daquelas casas nas árvores [...]*

C4: *Árvores com folhas [...]*

C21: (interrompendo a frase de C4) [...] *Sim, árvores para poder trepar aos ramos.*

C6: *Eu gostava de ter uma mesa com folhas, lápis e marcadores para poder fazer desenhos.*

Estes excertos permitem-nos observar a reação das crianças às novidades presentes no espaço e ver a forma como estas as utilizavam, ou seja, que brincadeira é que realizavam com os vários elementos.

Para além de se ver uma grande interação entre as várias crianças que iam utilizando os elementos naturais, também foi muito proveitoso ver a criatividade e imaginação que as crianças tiveram na utilização dos mesmos, pois realizaram brincadeiras que nunca antes tinham feito, mostrando-nos assim que esta atividade foi um ponto muito positivo na vida escolar destas crianças.

Os elementos da natureza aos quais as crianças mais recorreram foram os paus, chegando mesmo a realizar dois tipos de brincadeiras distintas. Começaram por utilizá-los para fazerem desenhos na “areia”, desenhando uma pista para fazerem corridas com carros em miniatura. A outra utilização que deram aos paus foi como pistolas. Com estas andavam a brincar aos polícias e ladrões. É importante de referir que esta brincadeira foi realizada apenas pelas crianças do sexo masculino.

Uma das brincadeiras que mais nos surpreendeu foi realizada com as canas, devido à descoberta que as crianças fizeram com estas. As crianças decidiram utilizar as canas como se estas fossem instrumentos musicais, mais precisamente as baquetas de uma bateria (Cf. Fotografia 14). Mas tal admiração da nossa parte não se deveu ao facto de quererem fazer de conta que usavam baquetas, mas sim pela imaginação que tiveram para conseguirem tocar sons diferentes. Tal foi possível porque as crianças decidiram experimentar bater com as canas em três corrimões em alumínio presentes numa parte do espaço exterior. Uma vez que estes eram todos diferentes no que diz respeito à grossura, as crianças perceberam que batendo com as canas em cada um deles, obtinham sons diferentes.

Como podemos ver pela Tabela 9, as plumas serviram apenas para decorar a própria sala de atividades, visto que as crianças as acharam bonitas para essa finalidade.

Uma vez que algumas crianças estavam a encenar uma festa de aniversário, quatro crianças (C2, C5, C7, C20) aproveitaram as bolotas que encontraram no chão do espaço do recreio para fazer destas enfeites para a festa, colocando-as assim em alguns espaços onde estavam a brincar. Três outras crianças (C3, C4 e C6) como também andavam a encenar com as crianças anteriores a festa de aniversário, optaram por aproveitar as folhas que encontraram

para fazerem uma cama para a aniversariante e usaram as fitas secas das palmeiras para usarem também como enfeites para a festa (Cf. Fotografia 15).

Outro elemento natural acrescentado foram os ramos de arbustos. Estes tiveram como utilização uma vassoura (Cf. Fotografia 16) e um chicote. Apenas foram utilizados por duas crianças, a C2 e a C10. Há que referir que ambas as crianças são de etnia cigana, sendo que este tipo de utilização dado a este elemento natural talvez traduza, de alguma forma, a vivência que têm nas suas comunidades.

Na Tabela 11 apresentamos as aprendizagens que podem ter sido promovidas com a segunda atividade.

Área	Domínio		Metas
Formação Pessoal e Social	Identidade/Auto-estima		❖ Demonstra confiança em experimentar atividades novas e em propor ideias.
	Independência/Autonomia		❖ Escolhe as brincadeiras que quer fazer e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo; ❖ Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia.
	Cooperação		❖ Partilha brinquedos e objetos com os colegas; ❖ Dá oportunidade aos outros colegas de intervirem na brincadeira que está a realizar; ❖ Demonstra comportamentos de ajuda; ❖ Colabora na atividade em questão, cooperando no desenrolar da mesma.
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social		❖ Identifica os vários elementos da natureza existentes no espaço exterior; ❖ Observa as características dos vários elementos disponíveis (paus, plumas, bolotas, entre outros).
Expressão e Comunicação	Expressão Musical	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	❖ Utiliza elementos naturais para fazer percussão e obter sons diversos no que diz respeito à altura (agudo ou grave)
	Expressão Dramática	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	❖ Exprime opiniões pessoais, em situações de experimentação e de criação; ❖ Interage com outros colegas em atividades de faz de conta, recorrendo à utilização dos elementos da natureza disponíveis.
		Desenvolvimento da Criatividade	❖ Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em situações imaginárias.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal	❖ Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Tabela 11 – Atividade 3: metas de aprendizagem alcançadas.

Esta atividade permitiu-nos, ainda, observar níveis de implicação e de bem-estar bastante satisfatórios como podemos ver pelo quadro seguinte (Cf. Tabela 12).

Crianças	Níveis de Bem-estar ⁷					Níveis de Implicação ⁸				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1				X					X	
C2					X					X
C3				X					X	
C4				X					X	
C5					X					X
C6					X					X
C7					X					X
C8				X					X	
C9					X					X
C10					X					X
C11					X					X
C12				X					X	
C13					X					X
C14					X					X
C17					X					X
C18					X					X
C19				X					X	
C20				X					X	
C21					X					X

Tabela 12 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização da atividade Apareceram objetos novos no nosso recreio!

Como podemos ver na Tabela 12, a maior parte da turma apresenta níveis máximos de bem-estar e de implicação (nível 5), sendo que apenas cerca de seis ou sete crianças é que apresentavam níveis altos dos mesmos (nível 4).

É possível observar que as crianças que obtêm os níveis muito altos de implicação são as que, também, se situam no nível muito alto de bem-estar emocional. Ao fazermos a observação para a atribuição dos respetivos níveis, era possível ver crianças a iniciarem as atividades com os vários elementos naturais e a ficarem completamente absorvidas, fazendo com o decorrer do tempo descobertas magníficas, como foi o caso das duas crianças que descobriram que podiam utilizar os paus para tocarem bateria nos corrimões do espaço exterior.

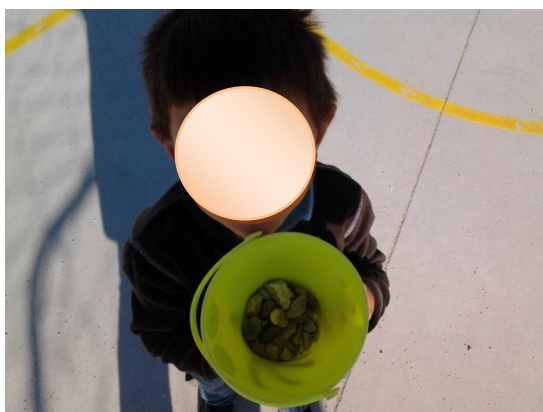
⁷ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de bem-estar, segundo Portugal e Laevers (2010)

⁸ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de implicação, segundo Portugal e Laevers (2010)

Podíamos ver crianças tranquilas, confiantes e com uma positiva autoestima, evidenciando alegria, prazer pelas várias descobertas e estabelecendo relações positivas com os restantes colegas, sendo possível de se sentir um clima de harmonia.

4ª atividade – As pedras que apanhamos hoje!

Esta atividade teve como ponto de partida uma situação emergente. Durante a exploração do espaço exterior pelas crianças, reparamos que uma delas andava com um balde a apanhar várias pedras e disse-nos “olhem para a coleção de pedras que eu tenho!” (C21) (Cf. Fotografia 17).



Fotografia 17 - C21 a apanhar pedras e a fazer a sua coleção

Assim sendo, propusemos à criança que, depois de terminada a sua coleção, em vez de devolver novamente as pedras ao espaço exterior, que fizesse um registo da mesma, colando-as, por exemplo, numa cartolina para que depois pudesse mostrar a todos os seus colegas e adultos da sala e da sua família, e assim poder fazer uma exploração ainda mais significativa de algo que lhe tinha suscitado interesse, tornando-se assim num recurso que poderia ter uma *exploração adicional e um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico* (Katz, 1999, p. 43). Pretendíamos com isso, a partir do sentido que aquela atividade tinha para a criança, atribuir-lhe também um significado a partir da comunicação ao grupo da sua recolha, tornando a atividade individual numa atividade coletiva.

Logo que foi feita a proposta, a criança disse que queria fazer essa atividade naquele momento e não depois. Assim foi-lhe dada uma cartolina e em conjunto connosco e com mais três colegas, que também se mostraram interessados e quiseram participar, fomos

colando as várias pedras na cartolina, observando todas elas no que diz respeito ao seu tamanho e textura (Cf. Fotografia 18).



Fotografia 18 - Registro da coleção de pedras da C21 realizado em conjunto com mais três crianças (C12, C18 e a C25)

Esta atividade apesar de ter gerado uma situação promotora de aprendizagem, não pode ser considerada uma atividade orientadora de ensino, porque não apresenta as suas características. Foi na qual o adulto aproveitou um interesse da criança, apanhar pedras para fazer uma coleção, para lhe proporcionar uma situação promotora de aprendizagem, proporcionando também um momento coletivo onde, através da interação de umas crianças com as outras, puderam partilhar ideias e opiniões sobre o que cada uma ia analisando nas várias pedras a que tinham acesso.

Com esta atividade, para além das crianças irem desenvolvendo as suas competências sociais puderam também desenvolver o seu vocabulário, uma vez que contactaram com palavras novas, como por exemplo textura, cristais, entre outras, e também puderam desenvolver a sua aptidão observacional, visto que todos os elementos que estavam a realizar a atividade foram incitados a observar as características de todas as pedras apanhadas. Observaram e sentiram a sua textura, se era macia ou áspera, viram qual era a sua cor, se tinha apenas uma ou mais cores, viram se tinham cristais e constataram também o seu tamanho, grande ou pequena. Por vezes, tentávamos descobrir de onde é que estas eram originárias, se pertencia a um tijolo, se era do cimento do chão do recreio, se eram pedras parecidas com as que viam na praia, recordando assim algumas das vivências de cada criança em questão. Esta observação era feita pedra a pedra e faziam, ainda, comparações entre as várias pedras, podendo ver as diferenças que havia entre elas.

Também foi possível às crianças desenvolverem o seu sentido espacial, visto que tinham uma cartolina e um determinado número de pedras foi notável de observar a distância que as crianças aplicaram entre todas as pedras, não colocando todas agrupadas num restrito espaço da cartolina.

Na Tabela 13 podemos observar as aprendizagens que podem ter sido promovidas durante a quarta atividade.

Área	Domínio		Metas
Formação Pessoal e Social	Identidade/Auto-estima		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada; ❖ Demonstra confiança em experimentar atividades novas e em propor ideias.
	Independência/Autonomia		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifesta curiosidade pelo mundo que o rodeia; ❖ Revela interesse e gosto por aprender; ❖ Manifesta as suas opiniões.
	Cooperação		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Partilha os materiais com os restantes colegas; ❖ Dá oportunidade aos outros colegas de intervirem na situação em questão; ❖ Demonstra comportamentos de ajuda; ❖ Colabora na atividade em questão, cooperando no desenrolar da mesma; ❖ Aprecia criticamente os trabalhos dos colegas, dando sugestões; ❖ Cada criança contribui para o funcionamento e concretização da atividade.
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estabelece semelhanças e diferenças entre as várias pedras apanhadas segundo algumas propriedades simples (textura, cor, ...) e sua origem.
Expressão e Comunicação	Domínio da Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Classifica objetos; ❖ Enumera os objetos (pedras) que tem na cartolina; ❖ Utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para se referir às características das pedras em questão; ❖ Identifica semelhanças e diferenças entre as várias pedras; ❖ Usa expressões como “maior do que” e “menor do que” para comparar as pedras.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Conhecimento das Convenções Gráficas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.
		Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Questiona o adulto para obter informação sobre algo que lhe interessa; ❖ Descreve objetos (pedras); ❖ Alarga o capital lexical, explorando o significado de novas palavras, tentando usar as palavras que aprendeu recentemente

Tabela 13 – Atividade 4: metas de aprendizagem alcançadas.

Contrariamente ao que aconteceu com as outras atividades, esta foi realizada na sala de atividades do Jardim de Infância mas, apesar disso, também merece aqui destaque, uma

vez que surgiu de uma situação de interesse para a criança ocorrida no espaço exterior. Através desta situação é que surgiu toda a posterior situação de aprendizagem.

Esta atividade também nos permitiu visualizar altos níveis de implicação e de bem-estar nas quatro crianças que intervieram em toda a ação. Na Tabela 14, explicitamos os níveis alcançados por cada uma das crianças.

Crianças	Níveis de Bem-estar ⁹					Níveis de Implicação ¹⁰				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C12				X					X	
C18				X					X	
C21				X					X	
C25				X					X	

Tabela 14 - Níveis de implicação e de bem-estar das crianças na realização da atividade As pedras que apanhamos hoje!

Como podemos ver na Tabela 14, foram atingidos altos níveis tanto no que diz respeito ao bem-estar emocional como à implicação. Relativamente ao bem-estar, todas as crianças intervenientes situam-se no nível 4, correspondente a um nível alto. Estas evidenciavam sinais de satisfação a medida em que se desenrolava a atividade. Apenas esporadicamente ocorriam alguns momentos de desconforto que eram causados pela C21, pois como tinha sido a criança responsável por ter feito a coleção das pedras, por vezes entrava em confronto com os restantes colegas, por achar que tinha mais direito sobre a coleção do que os restantes. A valorização do interesse da criança e o desenvolvimento da atividade, bem como a sua comunicação ao grupo e posterior reflexão com as outras crianças, pode ter desenvolvido o sentido de pertença ao grupo, fazendo com que esta criança se sentisse valorizada e facilitando a relação com as outras crianças. Estes momentos voltavam muito rapidamente a uma situação de harmonia uma vez que as crianças ao estarem tão entregues à atividade, algo mais interessante as chamava à atenção, passando instantaneamente a destacar algo que observavam numa determinada pedra. Isto fazia com que a própria criança que causara o conflito, deixasse de parte a sua briga e se interessasse por algo que dizia respeito aos pormenores das pedras. Era assim visível uma adequada satisfação das necessidades das crianças, o que permitia que estas tivessem níveis de implicação altos.

⁹ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de bem-estar, segundo Portugal e Laevers (2010)

¹⁰ Consultar em Anexos a descrição dos níveis de implicação, segundo Portugal e Laevers (2010)

Podemos ainda acrescentar que apenas ao aceder à zona de desenvolvimento proximal da C21 é que foi possível criar uma situação promotora de aprendizagem. A criança estava completamente implicada a apanhar pedras para fazer uma coleção, mas o investigador achou que esta situação pudesse ser melhor aproveitada tirando assim partido para promover algumas aprendizagens, através de algumas orientações do próprio adulto. Assim, o adulto interferiu no que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a criança se encontrava em determinado nível de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real, e o adulto ao colocar algumas questões à criança e permitindo que esta desse atenção às várias características das pedras, vendo assim algum dos seus atributos e pormenores, permitiu que C21 evoluísse para um outro nível de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento potencial, proporcionando assim um salto qualitativo no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Assim, se não tivesse havido intervenção do adulto, a criança que andava a colecionar pedras ia continuar a render-se apenas a esse projeto, mas com a intervenção do adulto foi possível ir mais além e conseguir cativar a criança para outras aprendizagens significativas.

Considerações finais

Anteriormente à realização deste trabalho, o respetivo tema já era algo que nos chamava bastante à atenção talvez pela nossa educação sempre ter passado, desde pequena idade, pelo cuidado com a natureza, a valorização do contacto com a mesma, assim como termos como opinião que a brincar é que as crianças são felizes e que quanto mais o fazem mais sorrisos são visíveis. Ao realizar esta investigação a paixão pela infância e tudo que a envolve cresceu ainda mais.

Agora terminado este trabalho podemos afirmar que tanto os objetivos investigacionais como didáticos a que nos propusemos foram alcançados. De uma forma geral acreditamos ter promovido o uso do espaço exterior e a sua valorização, bem como a valorização do brincar de uma forma geral. Assim, já nos é possível dar resposta a cada uma das questões de estudo inicialmente definidas para o trabalho. No que diz respeito à primeira questão, perceber as oportunidades que o brincar no espaço exterior oferece para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, podemos referir que se tornou importante observar todos os momentos do brincar da criança e especialmente do brincar no espaço exterior, pois eram momentos de bem-estar que, na nossa opinião, evidenciavam nas crianças contentamento, e despertavam-nas, a cada segundo que passava, para a exploração do mais ínfimo pormenor do espaço com que contactavam. Como refere Bento (2013), *brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta*, sendo que, como refere Bomtempo (1998), *o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é a brincar que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico* (p. 85).

Acreditamos ter promovido também aprendizagens, como podemos conferir pela análise das atividades desenvolvidas. Ao observar as várias tabelas que contêm as metas de aprendizagem que foram alcançadas nas várias atividades, podemos ver que cada uma das quatro atividades desenvolvidas foram ao encontro de uma grande parte dos domínios estabelecidos para cada área do saber na educação pré-escolar, assim como as metas a alcançar. Em forma de resumo, podemos destacar algumas das metas de aprendizagem alcançadas: têm confiança em experimentar atividades novas; resolve problemas dando sugestões e chegando a um consenso final com os companheiros, demonstra preocupação e respeito pela natureza, usa instrumentos de escrita e escreve algumas letras e números, opta por reciclar materiais existentes na sala de atividades, demonstra curiosidade pelo mundo

que a rodeia e vontade de aprender, demonstra comportamentos de entreajuda, definem as tarefas a desenvolver e encarregam-se de determinadas tarefas executando-as de forma autónoma, identifica semelhanças e diferenças entre vários seres vivos, utiliza diferentes meios de expressão, faz enumerações, relata experiências e acontecimentos, partilha brinquedos ou objetos, dá oportunidade aos outros colegas de intervirem, questiona para obter informações classifica objetos, recorre à linguagem “mais”, “menos”, “maior do que” e “menos do que” para descrever alguns objetos, aprecia criativamente o trabalho dos colegas, alarga o capital lexical, aproveita a escrita e os desenhos para transmitir informação, entre muitas outras. Isto possibilitou-nos, então, dar resposta à segunda questão de estudo.

Todas estas metas foram alcançadas através do próprio brincar da criança no espaço exterior. Estas atividades foram analisadas segundo as características da atividade orientadora de ensino. Ao utilizarmos este instrumento na análise das atividades, conseguimos dar resposta ao terceiro objetivo investigacional, compreender se o brincar pode ser entendido como uma atividade orientadora de ensino. Tentamos sempre que possível aproveitar situações emergentes, principalmente originadas nos próprios momentos de brincar das crianças, e desenvolver atividades consoante as características da AOE. Também pudemos concluir, ao longo de toda a realização deste estudo, que esta é formadora tanto do adulto como da criança. Foi um meio de formação para o adulto, ao nível teórico, uma vez que foi necessária a compreensão do brincar como atividade, mas, sobretudo, ao nível da prática, ao tomarmos consciência de que não dominamos o processo da atividade. Isto é, todos os intervenientes, adulto e criança, definem a ação e ao definirem a ação aprendem e desenvolvem-se, na relação que estabelecem uns com os outros para a resolução da situação-problema. Nesse sentido, todos são interventores na ZDP uns dos outros: ao partilhar propostas, ao definir a ação e ao avaliar a ação. O acesso à ZDP, não tem que ser feito apenas por um adulto, mas também, e como já referimos durante todo o trabalho, por uma outra criança mais capaz. Com isto podemos perceber ainda melhor o papel que a interação com os outros tem, pois, e tendo por base a teoria histórico-cultural, torna-se fácil de compreender que todos aprendemos ao interagirmos uns com os outros, sendo através das atividades coletivas (relações interpessoais) que se dão as atividades individuais (relações intrapessoais). Na criança, estas situações dão-se, maioritariamente, quando esta brinca com os outros. Tendo isso em conta, podemos

afirmar que o brincar pode, também, ser entendido como atividade, na perspectiva de Leontiev (1978, 2001, 2006). Atividade entendida como um sistema (e não como ação) que envolve a necessidade, o objetivo, as ações e as operações necessárias para dar resposta à situação-problema desencadeadora da aprendizagem.

Aprendemos, assim, a ser adultos mais observadores, conseguindo conhecer melhor as crianças através das escolhas que estas fazem ao brincar e assim melhorar as escolhas que nós próprios fazemos ao planificar atividades, pois como refere Malaguzzi (1999) *estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações* (p. 101). No que diz respeito à formação da própria criança, ao recorrermos à AOE, permite que a criança ao ter que resolver uma determinada situação-problema, pense em soluções e as coloque em prática, vendo se consegue obter o resultado final que objetivou, que é a resolução da situação-problema com que se deparou, aprendendo e desenvolvendo-se.

Não podemos terminar sem antes ressaltar a importância que a observação e o conhecimento da turma tiveram para toda a realização deste estudo. Investigar para dar resposta ao nosso objeto de estudo foi essencial para crescermos ainda mais, não só ao nível pessoal como académico e/ou profissional. Aprendemos a articular a teoria que estudávamos na unidade curricular de SIE com a prática que desenvolvíamos diariamente na UC de PPS.

Importa também destacar que a realização desta investigação aliada a toda a prática nunca teria sido possível de concretizar sem o auxílio permanente de todas as orientadoras, orientadora da UC de PPS, orientadora da UC de SIE, orientadora cooperante (educadora de infância da sala de atividades em questão), que possibilitaram o nosso crescimento a todos os níveis, que proporcionaram momentos de reflexão e de partilha, a ajuda incansável da auxiliar da ação educativa, sempre prestável em todas as situações, de toda a restante comunidade educativa, mas também, e nunca esquecendo, a contribuição da parceira de diáde, essencial para toda a partilha de informações, importante no que diz respeito à reflexão antes e após todas as intervenções educativas, em termos de colaboração a todos os níveis. Foi-nos dado espaço e liberdade para que pudéssemos fazer da sala do Jardim de Infância um espaço experiencial como se de um laboratório se tratasse, em que íamos fazendo as nossas próprias experiências, permitindo-nos ir percebendo o que estava correto ou errado nas atividades que íamos sugerindo, o que poderíamos modificar, entre outros aspetos. Assim, foi-nos possível cometer alguns erros,

mas também saber aprender com eles, tendo sempre a educadora de infância a acompanhar-nos, dando-nos também ela o seu feedback de uma forma tão única que quando refletíamos depois das intervenções apercebíamos logo onde é que tínhamos errado e porquê sem que tivesse sido a educadora a dizer-nos, despertando em nós um espírito de fazer mais e melhor a cada dia que passava. Este trabalho colaborativo tinha muito potencial, pois como refere Carlos (2011) este servia para *enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver situações-problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica*. Assim também percebemos a importância que a reflexão tem durante toda uma prática pedagógica, seja ela durante a fase de estágio ou já como professor/educador de infância titular da turma. Segundo afirmação de John Dewey no documento *Ser professor reflexivo* de Isabel Alarcão (1996) *refletir implica uma prescuação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem* implicando ter-se a *capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido* (p. 175). Também aprendemos a desenvolver, a sugerir e a implementar um conjunto variado de atividades com as crianças em questão, assim como a saber ouvir as sugestões de cada uma, aprendendo a ir, cada vez mais, ao encontro das suas necessidades.

Também importa referir que é fundamental articular, cada vez mais, o imaginário da criança com o conhecimento tentando sempre que possível compreender as culturas de infância e a forma como estas se articulam e geram aprendizagens. Como refere Portugal (2009),

no brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividades, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (...) É tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que

questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades (p. 280).

Com tudo o que acaba de ser dito, e como podemos constatar com este estudo, cabe aos educadores interagir e intervir de forma estimulante no brincar das crianças para assegurar o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Ao desempenhar este papel, o adulto pode mobilizar altos níveis de implicação nas atividades realizadas.

Para além de todos estes pontos positivos, como se esperaria de um primeiro trabalho de investigação, este também nos fez refletir sobre algumas limitações. Agora que terminámos e refletimos sobre o estudo, pensamos que teria sido ainda mais positivo ter observado e analisado ainda mais situações de brincar das crianças para tirarmos conclusões mais sólidas, mas tal não foi possível uma vez que tínhamos que articular a investigação com a prática e tornava-se difícil observar tudo o que pretendíamos, talvez pela nossa inexperiência.

Com todo o percurso efetuado para a concretização deste trabalho foi possível observar o brincar e compreendê-lo como atividade principal da criança, valorizando-o cada vez mais.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1998) Prefácio. In: A. Friedmann (eds), *O direito de brincar - A brinquedoteca*. Edições Sociais LTDA. 4ª edição. São Paulo, Brasil.
- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão. Porto Editora, Porto, 171-188
- Bernardes, M. E. M. e Asbahr, F. F. S. (2007). Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, nº 2: 315-342
- Bomtempo, E. et all (1998). *O direito de brincar - A brinquedoteca*. Edições Sociais LTDA. 4ª edição. São Paulo, Brasil.
- Borba, A. M: (2007) *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, nº 44, p. 12-14.
- Carlos, L. (2011). *Trabalho Colaborativo e a Educação*. Cefapro – rondonópolis
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5ª edição. Londres.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 17: 113-134
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999) Aspectos Gerais. In: D. Batista (trad.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. 21-35) Artmed Editora. São Paulo, Brasil.
- Fossille, D. K. (2010). Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*, Volume nº 11: 105-117
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: D. Batista (trad.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. 145-158). Artmed Editora. São Paulo, Brasil.
- Gardner, H. (1999) Prefácio. In: D. Batista (trad.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. vi-xvi). Artmed Editora. São Paulo, Brasil.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: D. Batista (trad.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. 37-55). Artmed Editora. São Paulo, Brasil.

- Kishimoto, T. M. (1996). O jogo e a educação infantil. In: T. M. Kishimoto (eds), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, Cortez Editora. 5ª edição. Brasil
- Kishimoto, T. M. (2008). Bruner e a brincadeira. In: T. M. Kishimoto (eds), *O brincar e as suas teorias*, Editora: Pioneira Educação.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo. (pp. 59 – 83).
- Leontiev, A. N. (2001). Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: M. Penha Villalobos (trad.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2006). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. Ícone. São Paulo.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Luria, A. R. (1988). Vigotskii. In: L. Vigotskii, et all (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo, Brasil.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In: D. Batista (trad.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. 59-104). Artmed Editora. São Paulo, Brasil.
- Migueis, M. R. e Azevedo, M. G. (2007). (Entre)cruzando saberes. In: M. Migueis e M. Azevedo (eds.), *Educação Matemática na Infância*, Editora: Gailivro. Vila Nova de Gaia
- Migueis, M. R. (2010). *A formação com Actividade de Aprendizagem Docente*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Moura, M. O. (1996) *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, São Paulo, Ano II, nº. 12. pp. 29-43.

- Moura, M. O. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In Castro, A. D. & Pessoa de Carvalho, A. P. *Ensinar a ensinar*. São Paulo.
- Moura, M. O. (2010). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Editora Liberlivro, Brasil
- Moura, M. O., Araújo, E. S., Moretti, V. D. et al (2010). *Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, volume 10, nº29, p. 205-229, Janeiro/Abril
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Editora: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal (org.) *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: D. Batista (trad.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (1999, pp. 113-122). Artmed Editora. São Paulo, Brasil.
- Rogoff, B. (2005) *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed.
- Sousa, M. S. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Editora: Pactor. 2ª edição. Lisboa
- Rodrigues-Lopes, A., (2000). *Manual de investigação em educação* (B. Tuckman, Trad.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Noesis: Criatividade e Inovação – destacável Redescobrir Vigotsky, nº 77: 1-23
- Vigotskii, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. Vigotskii, et all (eds). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo.

- Vilar, O. S. (2012). *O brincar como estratégia para o desenvolvimento da autonomia*. Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, apresentado ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes
- UNICEF (1990) A Convenção sobre os Direitos da Criança
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. In: InterMeio revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, nº 32: 90-105
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In: *Redescobrir Vigotsky*. Noesis: Criatividade e Inovação – destacável Redescobrir Vigotsky, nº 77: 1-23

Webografia

- Andreão, D. F. (2012). *A brincadeira como experiência de cultura*. Acedido em: 18 de Janeiro de 2012, em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=962>
- Bento, G. (2013). *Ar livre torna as crianças mais felizes*. Acedido em: 4 de Setembro de 2013, em: http://crescer.sapo.pt/atualidade/noticias/ar-livre-torna-as-criancas-mais-felizes#tab_o_mais_recente

Anexos

Anexo 1 – Níveis de bem-estar emocional

1. Muito baixo – este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e. g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2. Baixo – neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e. g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e. g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas.

O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3. Médio/Neutro ou flutuante – as crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança.

O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4. Alto – em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas, na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

5. Muito alto – estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Anexo 2 – Níveis de implicação

1. Muito baixo – ausência de atividade – este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.

2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um *puzzle*, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3. Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – o nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espichada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4. Alto – atividade com momentos intensos – o nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

5. Muito alto – atividade intensa e continuada – este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.